

قضايا تربوية

"١"



الاصلاح التربوي في العالم الثالث

الدكتور

حسن حسين (البيلاوي)

كلية التربية - جامعة الزقازيق

عالم الكتب

٢٨ شارع عبد الحالق شروب
العاصمة



قضايا تربوية (١)
إشراف د. سعيد اسماعيل على

سوسيولوجيا الإصلاح التربوي في العالم الثالث

دكتور / حسن حسين البيلاوي
كلية التربية - جامعة القاهرة

١٩٨٨

الناشر
عالم الكتب
٣٨ عبد الحافظ ثروت - القاهرة

هذه السلسلة

في عام ١٩٧٣ أخرجنا « الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس » - المجلد الأول ليكون محفلا علميا يضم بين دفتيه الأبحاث والدراسات والمقالات التي يكتبها أساتذة وخبراء العلوم التربوية والنفسية سواء في مصر أو خارجها . .

وبعد مرور عشر سنوات علي صدور المجلد الأول ، وبعد أن رسخت أقدام الكتاب في سوق الفكر التربوي بدأنا نعد لإصدار مجلة باسم « دراسات تربوية » لتقوم بنفس الوظيفة ، وصدر العدد الأول في نوفمبر ١٩٨٥ .

وكان لابد أن تتغير وظيفة الكتاب السنوي ، فبعد أن كان يضم مجموعة دراسات (متنوعة) أصبح يضم مجموعة دراسات تختص بمجال بعينه أو بقضية واحدة تتعدد إزائها المداخل والنظرات ، فصدر المجلدان التاسع والعاشر عن ديمقراطية التعليم في مصر ، والمجلدان الحادي عشر والثاني عشر عن التعليم في المملكة العربية السعودية ، والثالث عشر والرابع عشر عن التعليم الجامعي في الوطن العربي .

وبعد أن أصدرنا عديدين في العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥ من مجلة دراسات ، إذا بنا في العام ١٩٨٧/٨٦ نصدر خمس أعداد ، وما كان ذلك ليكون إلا لما قولنا به من إقبال فاق أحلامنا وتوقعاتنا .

ولاشك أن النجاح يفتح الشهية إلي مزيد من العمل وبذل الجهد وفتح آفاق جديدة ..

وبالفعل .. جاء التفكير في السلسلة الحالية كي تختص
بنشر أبحاث ودراسات مطولة في هذا الحجم الذي بين يدي القاري ،
علي أن تكون لكاتب واحد وذات قضية واحدة .

وهكذا تتعدد وظائف الأشقاء الثلاثة في خدمة الفكر
التربوي في عالمنا العربي كل منها من مدخل خاص فتتعدد الفرص
أمام الباحثين وتتووع فرصة القراءة والإفادة بالنسبة للقراء .

وغني عن البيان ، التنويه بأننا سنظل نطمح في المزيد من
إقبال الباحثين علي الكتابة في هذه السلاسل الثلاث ، وإقبال القراء
علي الإطلاع عليها فضلا عن الترحيب بكل وجهة نظر ناقدة
تبغي الأحسن والأفضل .

وقفنا الله جميعا إلي ما فيه الخير والصواب .

التحرير

تقديم دكتور/ سعيد اسماعيل علي

{ إن أريدُ إلا الإصلاحَ مَا اسْتَطَعْتُ } هود / ٨٨.

التقدم هو حلم الإنسانية الدائم منذ أن بدأ الإنسان يدب
بقدميه علي سطح هذه الأرض قد يسقط مرة وأخرى ... لكنه يظل
دائما وأبدأ يسعى إلي تخطي ما قد أسقطه ليواصل مسيرة التقدم .

وإذا كان التقدم أملا ودرغبة ومطلباً ، فإن المطالب لا تتال
بالتمني ولكن « نؤخذ الدنيا غلابا » .. أي بالكفاح والعرق والنضال ...
وإذا كان « العمل » هو المجال الذي يتمثل فيه الكفاح والعرق
والنضال علي مستوى « الفرد » أو الجماعة الصغيرة ، فإن الحركة
العامة للمجتمع الكبير في الكفاح والعرق والنضال تتمثل في
(الحروب) وفي (الثورات) .

وإذا كانت الحروب قد لجأت إليها بعض المجتمعات لاتاحة
الفرصة لفكر جديد وعقيدة صحيحة في الإنتشار كما حدث بالنسبة
للاسلام ، فإن الحرب في معظم تاريخها البشري وفي كثير من
المجتمعات قد اتخذت أداة للقهر والاستغلال والاستعباد ، وبالتالي كان
من المستحيل أن تعني (تقدما) حقيقيا للبشرية ، وإنما أدت إلي
خراب ودمار وإنتشار صور من التخلف وال فقر .

وليست صورة الحرب هي تلك الصورة التي نسمع فيها نوي

القنابل وصليل السيوف وتراق الدماء ، وإنما هناك صور أخرى مستترة في مختلف الأقنعة المعروفة عن الإستعمار قديمه وحديث .

ومن هنا تتفرد الثورات بارتباطها بحركة البناء والتطوير والتقدم لأنها جهد شعبي جماعي بالدرجة الأولى ، يتم للتخلص من أوضاع سيئة ويسعى إلى مستقبل أفضل .

ولقد درج كثير من الكتّاب علي القول بأن (التعليم) هو أداة تطوير المجتمع وإصلاحه وتقدمه وفاتهم أن التعليم « منظومة » فرعية في البنية العامة للمجتمع ومن ثم يستحيل أن نطمح في فاعليته إذا استمر المجتمع علي حاله من التخلف والتبعية .

لابد من تغيير جذري وشامل في مختلف مكونات البنية الأساسية للمجتمع ، وعندما يسعى المجتمع الي شيء من هذا ، فلا بد أن يكون للتعليم دوره ، ولا بد أن تكون له فاعليته .

والكتاب الذي بين أيدينا يتناول هذه القضية الأخيرة ليناقد الشروط الموضوعية التي لابد من توافرها حتي يمكن أن نشهد إصلاحا تربويا راديكاليا ، وهو بهذا لا ينظر الي التعليم باعتباره مسألة فنية ، علاج الخلل فيها هو اختيار وسيلة تعليم أو تغيير منهج مدرسي ، أو تقرير طريقة جديدة للتدريس أو ما شابه هذا وذلك من أساليب (فنية) ... وإنما ينظر الي التعليم باعتباره قضية (مجتمعية) ... عازف ضمن فرقة موسيقية تعزف نغمة منسقة « منسجمة » تتصف بالقوة والجمال .

وستطيع القاريء أن يلمس كيف استطاع الدكتور حسن البيلالي أن يعالج موضوع الكتاب بالعمق المطلوب والمنهجية العلمية الدقيقة بحيث يمكن القول بكل ثقة أنه قدم بالفعل فكراً جديداً في الساحة التربوية العربية يمثل غذاء حقيقيا يمد الفكر التربوي بأسباب

قوة وعناصر تطور وتقدم .

وكاتب هذا الكتاب واحد ممن نفخر بوجودهم في ساحة الفكر التربوي ونثق في علميتهم وفي دأبهم علي العمل الجاد سواء علي ساحة التنظير أو علي ساحة الحركة الفعلية .

لقد عرفت الدكتور حسن وهو لم يزل بعد طالبا في مرحلة الليسانس يدرس معي مقرا في طرق تدريس الفلسفة والإجتماع .
ومعذ اللحظات الأولى لخبرتي معه أحسست بأنه سوف يكون في قائم السنوات أستاذاً نابهاً والحمد لله ، فقد صح ما توقعت وأكثر ، ولعل أبرز ما يميزه هو أن (الايديولوجيا) بالنسبة له ليست قفصا حديداً ينحبس فيه ، وإنما « مصباح » ينير طريق الباحث والساك في الحياة ، والمصباح ليس شيئا مقدسا ، وإنما هو اختراع بشري قابل للتطوير والمراجعة .

وأنا إذ أقدم هذا الكتاب بالذات في أول عدد في هذه السلسلة أشعر بكثير من الإطمئنان الي أن القاريء سوف يجد فيه عملا جيدا وجديداً .

مصر الجديدة في ١٩٨٧/١١/٣

المحتويات

الموضوع	الصفحة
مقدمة	١
تحديد مشكلة الدراسة	٢
منهج الدراسة	٥
اجراءات الدراسة	٦
تنظيم الدراسة	٧
القسم الأول : الإصلاح التربوي وارتباطه بالتغير الاجتماعي	٩
١- معنى الإصلاح التربوي	٩
٢- الاتجاهات التقليدية في الإصلاح التربوي	١٠
٣ - الإصلاح الراديكالي وضرورة التغير الاجتماعي	١٣
أولا - التبعية وأزمة الإصلاح التربوي	١٥
ثانيا - التفاوت الطبقي وأزمة الإصلاح التربوي	٢١
القسم الثاني : - مؤشرات الإصلاح في النظم التعليمية	٢٣
١ - مؤشرات البنية المعرفية	٢٦
٢ - مؤشرات البنية الاجتماعية	٢٧
٣ - مؤشرات بنية التفاعل السلوكي	٢٨
٤ - مؤشرات " موضع " التربية	٢٩

٤١	القسم الثالث : - الثورة : معناها وأنماطها
٤٢	١ - تعريفها
٤٨	٢ - متغيراتها
٤٨	- الأيديولوجيا الثورية وتغيير الواقع الاجتماعي
٥٥	- التعبئة (والمشاركة) الجماهيرية .
٥٩	٣ - أنماطها
٦٤	القسم الرابع : جهود الإصلاح التربوي في كويا
٦٥	أ - الثورة في كويا
٧٦	ب - جهود الإصلاح التربوي في كويا
٧٧	١ - حملة محو الأمية .
٨٠	٢ - برامج المتابعة وتعليم الكبار
٨٣	٣ - التعليم الرسمي
٩٥	٤ - فيالق المعلمين
٩٦	٥ - الإصلاح في الجامعة
٩٩	٦ - مراكز رعاية الطفولة قبل سن المدرسة
١٠٠	ج - نتائج الإصلاح التربوي في كويا
١٠٠	١ - مقراء وأهميته
١٠٤	٢ - تناقضات الثورة والإصلاح التربوي
١٢٠	القسم الخامس : - الخاتمة
١٢٩	هوامش الدراسة
١٣٥	المراجع العربية
١٣٧	المراجع الأجنبية

مقدمة

شهدت بداية النصف الثاني من القرن العشرين تفجر ثورات اجتماعية عديدة في بلدان العالم الثالث^(١) مثل ثورة الصين ١٩٤٩، وثورة مصر ١٩٥٢، وثورة كوبا ١٩٥٨، وثورة بيرو ١٩٦٨ وقد نجح كثير من هذه الثورات بدرجات متفاوتة في احداث تغيرات بنيوية شملت كل نواحي الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وقد حاولت هذه الثورات أيضا القيام بجهود واسعة في احداث اصلاحات تربوية راديكالية في نظمها التعليمية، تقوم علي تعبئة كل القوي الاجتماعية في استقلال كل المصادر الوطنية المتاحة، وكل الأساليب التعليمية الممكنة، استغلا منتظما وفعالا في تعليم جماهير الشعب خلق نظام تربوي جديد^(٢) (6 : R. Poulston 1977). وقد نجحت جهود الاصلاح في بعض هذه التجارب - كما فشلت في بعضها الآخر - وتفاوتت درجة نجاحها من تجربة الي أخرى - في انجاز نظم تربوية جديدة تسهم في تحقيق أهداف الثورة الاجتماعية^(٣) :

تحقيق المساواة، تحقيق التنمية الاقتصادية، التخلص من التبعية (11 : Seers 1973). والتفاوت والاختلاف في درجة نجاح أو راديكالية جهود الاصلاح التربوي في هذه التجارب الثورية ، أمر يدعونا إلي دراسة سوسيولوجية الاصلاح التربوي والتغير الاجتماعي في هذه التجارب لفهم وتفسير تحت أي الشروط تتجح جهود الاصلاح التربوي الراديكالي ؟

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

ان هذه التجارب الثورية تختلف فيما بينها بالضرورة - من حيث طبيعة أو نمط كل منها - فثمة أنماط متعددة للثورة الاجتماعية.

وهنا يمكن افتراض أن كل نمط من أنماط الثورة الاجتماعية ينتج عنه بالضرورة نمط معين من الاصلاح التربوي - متناظر (أو متوافق) معه ومتحدد به. أو بعبارة أخرى أدق، فإن كل نمط من أنماط التغير الثوري - الناتج عن تجربة ثورية معينة - انما ينطوي علي امكانات بنيوية خاصة به، هي التي تحدد (وتؤثر في) ما ينتج عنه من اصلاحات تربوية راديكالية معينة ومن هنا فان التصدي لفهم وتفسير مسألة " تحت أي الشروط تتم (أو تنجح) جهود الاصلاح التربوي الراديكالي في المجتمعات الثورية؟ " انما يتطلب أولاً، تحديد معني الاصلاح التربوي وارتباطه بمسألة التغير الثوري. ويتطلب ثانياً، تحديد أنماط الثورة الاجتماعية في العالم الثالث. ثم ثالثاً، فهم المتغيرات أو الامكانات، أو الشروط البنوية التي ينطوي عليها كل نمط من أنماط الثورة الاجتماعية - تلك الشروط التي تحدد وتشكل جهود الاصلاح التربوي الراديكالي.

ان دراسة الشروط المحددة لنمو الاصلاح التربوي الراديكالي في المجتمعات الثورية مسألة ينبغي أن تكون لها أهمية خاصة في علم اجتماع التربية المعاصر.

فالعالم الثالث يمر بآزمة تربوية " حادة،^(١) تبدو ملامحها الظاهرة في تضخم ميزانيات هذه النظم، وعدم قدرتها عن استيعاب من هم في سن التعليم، وتزايد الأمية بنسب مخيفة، وعدم ملاستها مع المناطق الريفية، وانحصارها في انماط تعليمية شكلية قائمة علي الحفظ والتلقين، ثم تدني مستوي كفاءتها باعتبار ارتفاع معدلات

التسرب، وتزايد اعداد طلاب الدراسات النظرية والانتسانية. وقد تخطت جهود الاصلاح التربوي في معظم دول العالم الثالث لتجاوز " الازمة "، لكن دون جدوى، فالازمة تتفاقم (J.Simmons 1986:3) وتبدو وكأن لا مخرج لها في هذه الدول. بينما نجد في نفس الوقت أن ثمة جهودا في الاصلاح التربوي قد نجحت في بعض تجارب الثورة في العالم الثالث وتجاوزت تلك " الازمة التربوية " التقليدية التي تعاني منها معظم دول هذا العالم. الأمر الذي يجعلنا في حاجة ملحة الي مزيد من الدراسات في سوسيولوجيا الثورة والاصلاح التربوي حتي تساعدنا علي فهم وادراك الظروف أو الشروط الموضوعية التي يتم بها ومن خلالها نجاح جهود الاصلاحات التربوية في العالم الثالث.

ومن بين التجارب الثورية التي نجحت في تقديم اصلاحات تربوية راديكالية عميقة هي تجربة الثورة في كوبا. وقد أجمع كثير من النقاد والدارسين علي أهمية ومغزي الاصلاحات التربوية في كوبا. ولعل دراسة جوانب النجاح وجوانب القصور في جهود الاصلاحات التربوية التي تمت في اطار التغيير الشامل في كوبا ما قد يساعدنا علي الاجابة عن سؤالاتنا الرئيسية الذي طرحناه منذ البداية : " تحت أي الشروط تتجح جهود الاصلاح التربوي الراديكالي ؟ " .

تحديد مشكلة الدراسة :

الدراسة الحالية هي دراسة لسوسيولوجية الثورة والاصلاح التربوي الراديكالي في العالم الثالث. وتهدف الي فهم وتفسير العلاقة بين الثورة والاصلاح التربوي لمعرفة المتغيرات، أو

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

الشروط الموضوعية، التي تعدد وتشكل جهود الاصلاح التربوي الراديكالي في كل نمط من أنماط التجربة الثورية، ومدى اختلاف تأثير هذه المتغيرات في جهود الاصلاح باختلاف أنماط الثورة الاجتماعية. وتهدف هذه الدراسة كذلك الى اختبار صحة فهمنا عن متغيرات الاصلاح التربوي في التجربة الثورية في ضوء دراسة عميقة لحالة كوبا، باعتبارها احدي تجارب الثورة الاجتماعية. التي أنجزت اصلاحات تربوية ذات أهمية ومغزي في التاريخ التربوي المعاصر.

وفي ضوء ما سبق، فانه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في عدة أسئلة رئيسية كما يلي :

١ - ما معنى الاصلاح التربوي ؟ وما علاقته

بالتغير الاجتماعي الشامل ؟ وما وجه

الضرورة في العلاقة بينهما ؟

٢ - ما الثورة ؟ وما أنماطها المختلفة ؟ وما

الذي ينطوي عليه كل نمط منها من

امكانات (أو متغيرات، أو شروط

موضوعية) تحدد وتشكل جهود الاصلاح

التربوي الراديكالي؟ ومدى اختلاف جهود

وأنماط الاصلاح التربوي باختلاف أنماط

الثورة ومتغيراتها؟

٣ - أي نمط من أنماط الاصلاح التربوي يبدو

أكثر راديكالية وأكثر نجاحا من أنماط

الاصلاح الأخرى؟.... وتحت أي الشروط

يظهر هذا النمط؟

٤ - ما جهود الاصلاح التربوي الذي أنجزته
بها تجربة الثورة الكويتية، وتحت أي
الشروط الموضوعية تمت هذه الجهود؟....
وما مدى نجاح هذه الجهود في تجاوز
أزمة التربية في العالم الثالث، وما مدى
اسهامها في تحقيق أهداف الثورة؟

منهج الدراسة :

تقوم الدراسة الحالية، في محاولتها للاجابة عن الأسئلة
السابقة علي المنهج النقدي. ذلك المنهج الذي يهدف الي تفسير
الوقائع والظواهر الاجتماعية في ضوء بنية العلاقات الاجتماعية في
المجتمع. بغية التوصل الي ادراك العلاقات شبه السببية - Quisi-
Causal-Relationship التي تشكل جملة الشروط البنوية
(الموضوعية) لوجود هذه الوقائع أو الظواهر الاجتماعية. وثمة كتابات
كثيرة لنظري الاتجاه النقدي في العلوم الاجتماعية بما فيها علم
اجتماع التربية - تتناول باسهاب مفاهيم ومسلمات هذا المنهج، من
أمثال: فاي (1975) M. Fay، ويرنشين (1976) Bernstein
وأبل (1980) M. Appelle، ويوردو (1977) P. Bourdieu،
و"بولز" وجنتز (1977) Bowles & Gints وكارتر (1977) M.
Carter واستعمال مفاهيم هذا المنهج ومسلماته، في النقد والتحليل،
قد يمكننا بشكل فعال أن نتصدي للاجابة عن السؤال الرئيسي الذي
يمثل صميم الدراسة تحت أي الشروط البنوية (المتغيرات الكامنة في

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

عملية التغير الاجتماعي الثوري) تتحقق وتتباين نماذج الاصلاح التربوي الراديكالي في العالم الثالث؟

اجراءات الدراسة :

ويلزم عن المنهج النقدي في هذه الدراسة، وحتى تتمكن من تحقيق هدف الدراسة والاجابة عن أسئلتها المثارة، استخدام طريقتين: التحليل النظري ودراسة الحالة.

أما التحليل النظري : فنهدف من خلاله الي بناء رؤية نقدية تفسر العلاقة بين الثورة والاصلاح التربوي الراديكالي. فمن خلال المناقشة النقدية والتحليل النظري للآراء والكتابات حول الاصلاح والثورة نستطيع أن نبني رؤية نظرية تحدد:

١ - معني الاصلاح التربوي الراديكالي وعلاقته بالتغير الاجتماعي الثوري.

٢ - معني الثورة الاجتماعية، وأنماطها وما ينطوي عليه كل نمط من امكانيات لتحقيق اصلاح تربوي راديكالي متناظر معه.

وأما دراسة الحالة : فقد تم اختيار كوبا. باعتبارها احدي التجارب الثورية التي انجزت جهودا واسعة في عملية الاصلاح التربوي الراديكالي - كما ذكرنا من قبل. ودراسة كوبا، كحالة، ضرورية هنا في هذه الدراسة في اطار المنهج النقدي الذي تقوم عليه الدراسة. فهي طريقة تبدو ملائمة في جمع المعلومات والبيانات المطلوبة: أولا، لتنمية عملية التحليل النظري، من جهة. ثم ثانيا،

للتحقق من التحليلات نفسها التي توصلينا اليها، من جهة ثانية.

وبدراسة الحالة طريقة في جمع المعلومات والبيانات
لاختبار وتحقيق وتوضيح تفصيلاتنا المفترضة. فدراسة الحالة في
ذاتها لا تمدنا بالتفسيرات أو النظريات التي تخضع للاختبار
والتحقيق، فذلك مهمة الخيال الاجتماعي-Sociological Imagin-
ation كما يقول رايت ميلز (1977 C.W. Mills) وبناء الخيال
الاجتماعي حول المشكلة موضوع الدراسة هو ما ستتكل به الخطوة
الأولي من اجراءات الدراسة. ومن ثم يتسنى لنا استخدام دراسة
الحالة - الاصلاح التربوي في كويا - استخداما نقديا - في اطار
منهج الدراسة.

تنظيم الدراسة :

وللاجابة عن الاسئلة المحددة للمشكلة، واتباعا لمنهج
الدراسة، نظمت هذه الدراسة لتأتي في خمسة أقسام رئيسية كما
يلي:

القسم الأول: الاصلاح التربوي وارتباطه بالتغير
الاجتماعي. ويعالج هذا القسم، معني
الاصلاح التربوي، والاتجاهات التقليدية
والراديكالية في الاصلاح، وضرورة التغير
الاجتماعي كشرط أولي لحدوث أي اصلاح
تربوي.

القسم الثاني: "مؤشرات الاصلاح في النظم التعليمية".
ويناقد هذا القسم مسألة تحديد أو وضع

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

مؤشرات نفوس من خلالها ونتعرف علي
جوانب النظم التعليمية موضوع الاصلاح
التربوي الرايديكالي.

القسم الثالث: "الثورة : معناها وطبيعتها وأنماطها".
ويناقش هذا الجزء ظاهرة الثورة في
العالم الثالث كشكل من أشكال التغيير
الاجتماعي. ويعالج تعريف الثورة
ومتغيراتها التي تحدد أنماطها المختلفة:
الايدولوجية الثورية ومدى توجهها نحو
التغيير، والمشاركة الجماهيرية ومدى
حضور الجماهير في عملية التغيير.

القسم الرابع: "الاصلاح التربوي في كويا". وهذا القسم
يهتم بدراسة كويا كمسألة توضيحية
لتجربة ثورية جماهيرية قامت علي
ايدولوجية ثورية ومشاركة جماهيرية وذلك
لاختبار صحة التعميمات والتفسيرات
وتوضيحها وحتى تسهم في النهاية في
فهم: تحت أي الشروط يتم الاصلاح
التربوي؟

القسم الخامس: "الخاتمة". وهو القسم الأخير وفيه
يعرض أهم الخطوط الرئيسية والنتائج
المستفادة من الدراسة.

القسم الاول - الاصلاح التربوي وارتباطه بالتغير الاجتماعي

١ - معنى الاصلاح التربوي:

الاصلاح التربوي Educational Reform

مصطلح شائع في الأوساط التربوية ويشير عادة الى عملية التغيير في النظام التعليمي، أو في جزء منه، نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية (Fagirlind & Saha 1983 : 139). بل أن بعض علماء اجتماع التربية يعرفون معنى الاصلاح التربوي الحقيقي بذلك الاصلاح الذي يتضمن عمليات تغيير سياسية واقتصادية ذات تأثير عني إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع (Paulston 1971:1).

والاصلاح التربوي بهذا المعنى، السابق، مصطلح

يختلف تماما عن مصطلح "لتجديد التربوي" Educational Innovation . فالتجديد التربوي يعني التجديد أو الاستحداث الذي يتم

في نطاق ضيق من النظام التعليمي، وعلى المستوي الصغير Micro Level. وقل أن يتضمن مصطلح التجديد التربوي بهذا المعنى أية أبعاد اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية كبيرة (Macro Level).

والمقابلة بين مصطلحي "الاصلاح التربوي" و"التجديد

١٠. الإصلاح التربوي في العالم الثالث

التربوي "مقابلة مفيدة، إذ تساعد علي تقادي الخلط بينهما ويلورة معني محدد لكل منهما. وما نهتم به وتقصد في هذه الدراسة هو مصطلح "الإصلاح التربوي" بالأبعاد التي بينها سابقا: فنعني "بالإصلاح التربوي"، ذلك التفسير الشامل في بنية النظام التربوي القومي، علي المستوى الكبير Macro Level ، أو بعبارة أخرى: تلك التعديلات الشاملة الأساسية، في السياسة التعليمية، التي تؤدي الي تغيرات في المحتوى، والفرصة التعليمية، والبنية الاجتماعية أو في أي منهم، في نظام التعليم القومي في بلد ما (Fagirlind & saha 1983:139, and Paulston 1979:4)

لكن ما هو نمط الإصلاح التربوي في العالم الثالث؟ وما

أهميته؟ ومتي يحدث؟

٢ - الاتجاهات التقليدية في الإصلاح التربوي

يعتقد بعض أصحاب المدرسة الوظيفية البنوية في علم اجتماع التربية، أن الإصلاح التربوي إنما يحدث كنتيجة لتغير نوع الطلب علي التعليم. ويتمثل المشكلة الرئيسية لديهم في تحديد نوع وكم الطلب العام. ومن ثم تأتي جهودهم الأكاديمية في دراسة وتوجيه الإصلاح التربوي بسيطة ومنحصرة في حدود هذه المشكلة. وهي مشكلة زائفة. إذ تقوم علي اعتقاد مؤداه أن النظم التعليمية إنما تتشكل بشكل ضمني، بوجهة النظر والدراسات الأكاديمية، وبحكمة المواطنين وصناع القرار السياسي والإداري، أكثر مما تتشكل بقوى الضبط الاجتماعي، ودينامية الصراع، وبنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع (Levin 1976:3). وعلي ذلك تنفي سياسات الإصلاح التربوي، المنبثقة عن هذا الاتجاه الوظيفي التقليدي، محصورة هي

الأخرى في صيغ فنية تقليدية وفي خطوات تدريجية، هدفها الرئيسي هو زيادة وتنمية فعالية وكفاءة النظام التعليمي القائم في مواجهة متغيرات الطلب علي التعليم العام (Paulston 1979:8).

فعلي سبيل المثال، نجد كومز في كتابه "أزمة التعليم في عالمنا المعاصر" (١٩٧١)، يحدد أزمة التربية في المجتمعات النامية في زيادة الطلب الاجتماعي علي التعليم، والنمو الاقتصادي غير المتوازن وفي نقص فعالية الإدارة المدرسية، وطرق وتقنيات التدريس، كذلك في نقص الموارد المالية وعدم ملائمة المناهج لمتطلبات المجتمع، والتوسع المتزايد في نمط التعليم المدرسي. وحل هذه الأزمة، عند كومز، يكمن في اصلاح التعليم من خلال زيادة المعونات الأجنبية المالية والفنية، وادخال تكنولوجيا التعليم للتقليل من عدد المدرسين ومن ثم تخفيف الميزانية من عبء رواتبهم الضخمة، والتوسع في نمط التعليم للمدرسي لزيادة فعالية النظم التعليمية وترشيد الانفاق عليها. كما أشار كومز أيضا بضرورة اجراء اصلاحات اجتماعية واقتصادية، تهدف الي رفع كفاءة المؤسسات في المجتمع بحيث تصبح أكثر مرونة وأقل بيروقراطية، كما أشار الي تحديث الاقتصاد بنقل التكنولوجيا من الدول الأكثر تقدما الي الأقل تقدما، ومن خلال ذلك يتم تحديث الانسان واتجاهاته التقليدية.

ولم يذكر كومز - بالطبع في حديثه عن الاصلاح - شيئا عن الأهداف التعليمية بل تركها كما هي تحدد وفق نظام الدولة في كل مجتمع من المجتمعات النامية كذلك لم يناقش كومز مسألة ديمقراطية التعليم، ولا مسألة المساواة في الفرصة التعليمية. فقضية الديمقراطية، وكذلك قضية المساواة، من القضايا السياسية، وينبغي

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

تركهما - في رأيه - للحكومات في هذه المجتمعات.

وينصح كورمز، مثلاً، أن تتم مسألة ديمقراطية التعليم بالقرار

الذي يدعم من أنظمتة الحكم ولا يعوق نموها فيقول:

"فقد يصعب من وجهة نظر سياسية أن يقوم (في دولة معينة مازالت في مرحلة مبكرة من نموها التعليمي والاقتصادي) نظام للانتقاء في التعليم غير أنه من الناحية العملية - يمكن تبرير تبني مثل هذا النظام، وذلك على أساسين أولهما أن الدولة ليست في حالة اقتصادية تمكّنها من أن تتحمل تكاليف نظام تعليمي أكثر انفتاحاً في فرصه التعليمية. وثانيهما أنها إذا ما حاولت أن تتبني مثل هذه النظم المفتوحة الفرص أمام جميع الراغبين في التعليم فقد يبطيء ذلك من نموها الاقتصادي ويؤخر مجيء اليوم الذي يمكنها فيه حقيقة أن تتحمل قيام نظام للتعليم يحقق الفرص المتكافئة للجميع(ف. كورمز ١٩٧١: ص ٤٩).

إن آراء كورمز هنا إنما تجسد نمط الاصلاح التربوي في الفكر التربوي الوظيفي - التقليدي الذي يروجه منظرو وخبراء مؤسسات العون الدولية والأمريكية والأجهزة الحكومية في معظم المجتمعات النامية. وهذا اصلاح لا ينتج عنه سوى زيادة فعالية الأنظمة التربوية القائمة في تحقيق وظيفتها التقليدية في إعادة انتاج بنية علاقات التفاوت الاجتماعي القائمة وترسيخ علاقات التخلف والتبعية في هذه المجتمعات^(١). فيقول مارتن كارنوي:

"إن الطريقة التي يوضع بها التمويل والطريقة التي يتم بها التعليم هما اللذان يحددان منذ البداية من الذي يستفيد من التعليم ومن الذي يستمر فيه. ومن الذي يخرج منه" (M. Camoy 1976:250)

لكن في مقابل هذا النمط التقليدي من الاصلاح، نجد - تاريخيا - أن تجارب الاصلاح الناجحة التي تمت في عدد غير قليل من المجتمعات النامية قد بينت أن الاصلاحات التربوية الحقيقية ليست مجرد مسألة فنية. وليست كذلك مجرد مسألة مالية يتوقف انجازها علي قدرما يقدم من معونات مالية (وفنية) كما يعتقد كومن. ولا هي كذلك مسألة تترك لمشورة الخبراء الأجانب أو لنتائج الأبحاث الأجنبية أو حتي الوطنية أو المشتركة منها. لقد بينت التجارب التاريخية في المجتمعات النامية أن الاصلاحات التربوية الكبيرة لم تكن نتيجة أبحاث أمبيريقية، أو معونات مالية أو فنية، بل كانت نتاج جهود وطنية شاملة تكافح من أجل التغيير الشامل. وتلك حقيقة تاريخية. ان الاصلاح التربوي الفعال - القادر علي مجاوزة ما يسمى "بأزمة التربية" في المجتمعات النامية - هو ذلك الاصلاح الراديكالي الذي يقوم علي تضافر كل الجهود الوطنية المناضلة في استقلال كل المصادر التربوية المتاحة في المجتمع، وكل الأنماط والوسائل التعليمية الممكنة، استقلالا فعلا ومنظما لتحقيق التنمية الوطنية - الشاملة. والاصلاح التربوي بهذا المعني، هو بالأحرى، مسألة نضال سياسي واجتماعي تقوم به الجماهير الواعية، في اطار حركة تغيير اجتماعي شامل.

٣ - الاصلاح الراديكالي وضرورة التفسير الاجتماعي.

ان توضيح وجه الضرورة في العلاقة بين التغيير الاجتماعي وجهود الاصلاح التربوي انما يكمن في فهم وتحليل الخصائص البنوية التي تتميز بها بنية معظم مجتمعات العالم الثالث.

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

فئة مسلمة هامة تؤكد أن "المجتمع هو الذي يهيمن وسيطر علي النظام التربوي" (Levin 1976:30). فبنية العلاقات الاجتماعية (الداخلية والخارجية) القائمة في المجتمع - أي مجتمع - هي التي تحدد وتشكل أنشطته وعملياته التعليمية أو هي أيضا التي تحدد نمط التمكنات Competencies وسمات الشخصية التي ينتجها النظام التربوي^(٧). وتتميز بنية العلاقات القائمة في معظم مجتمعات العالم الثالث بخاصيتين أساسيتين تؤثران بشكل واضح في تشكيل وتوجيه جهود الاصلاح التربوي في هذه المجتمعات. وهاتان الخاصيتان هما:

أولا: أن بنية العلاقات الاقتصادية والاجتماعية في معظم مجتمعات العالم الثالث بنية تابعة في نشاطاتها وارتباطاتها الدولية. فمعظم هذه المجتمعات تقع في قاع التقسيم الدولي (أو العالمي) للعمل - في النظام الرأسمالي العالمي.

ثانيا: أن بنية العلاقات الاجتماعية داخل معظم هذه المجتمعات تقوم علي التفاوت الاجتماعي الطبقي، نتيجة نمط الانتاج السائد فيها وموقعها من التقسيم العالمي للعمل.

وفيما يلي سنتناول هاتين الخاصيتين بشيء من التفصيل لبيان تأثيرهما علي نمط جهود الاصلاح التربوي، ومن ثم ابراز وجه الضرورة في العلاقة بين الاصلاح التربوي الراديكالي والتغيير الاجتماعي الشامل الذي يخلص هذه المجتمعات من التبعية والتفاوت الاجتماعي الطبقي.

أولاً: التبعية وأزمة الاصلاح التريوي :

النظام الرأسمالي نظام عالمي واحد. وينقسم هذا النظام الي مجموعتين من الدول: دول المركز ودول الاطراف المحيطة بدول المركز. أما دول المركز فنعني بها تلك الدول الرأسمالية المتقدمة ويقوم اقتصادها علي وسائل الانتاج - الانتاج للاستهلاك. أما دول الاطراف المحيطة بالمركز فنعني بها تلك الدول النامية التي اندمجت في النظام العالمي علي مر التاريخ الرأسمالي دون أن تتم الي مراكز، ويقوم اقتصادها علي الاستخراج والتصدير وتملك واستهلاك منتجات وصناعات دول المركز (سمير أمين ١٩٨٥: ص١٤). وهذه التقسيمة تعني نوعاً من التبعية الاقتصادية والسياسية من دول المحيط لدول المركز (Galtung 1972). فنول المركز تتحكم في تحديد اتجاه التراكم المحلي في دول المحيط - بحكم - تقسيم العمل.

ويقدم اندريه فراتك تعريفاً للتبعية يوضح به العلاقة بين دول المركز ودول الاطراف. فيقول أن التبعية هي:

”وضع مكون من سلسلة كاملة من المراكز والتوابع تربط معا أجزاء النظام الرأسمالي بكاملها من مراكزه الرئيسية في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية الي أبعد المواقع في أرياف دول أمريكا اللاتينية.... كل هذه التوابع يعمل كأداة امتصاص لرأس المال أو الفائض الاقتصادي من التوابع الي المراكز المحيطة. ومنها الي المركز العالمي للنظام الرأسمالي بأكمله. وأي نمو تحققه الدول النامية في إطار هذا النمط من العلاقات هو نمو تابع لا يملك لا الحركة الذاتية ولا صفة الديمومة (محمد السماك

١٩٨٦ ص ٦٢ نقل عن: A. Frank 1971:7)

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

وعصوما يمكن القول أن تقسيم العمل في النظام الرأسمالي العالمي بين دول المركز ودول الأطراف (التي توجد في قاع هذا التقسيم) يقوم على ثلاثة أمور: التبعية، وتخلف دول الأطراف (محمد السماك ١٩٨٦، ص ٦٢). وعلاقة الاستغلال تتم في صورة نهب وتحويل فائض القيمة (أي ناتج العمل الذي يزيد عما هو ضروري لاعادة تكوين قوة العمل) من المجتمعات المسيطر عليها الي المجتمعات المسيطرة. وقد اتخذ هذا الاستغلال أشكالاً مختلفة حسب الظروف المحلية: اما من خلال الأدوات الرأسمالية المتقدمة المتمثلة في الشركات المتعددة الجنسيات التي تستغل أيدي عاملة مأجورة رخيصة - أو من خلال ادماج أشكال العلاقات القديمة في دول الأطراف في نظام التقسيم الدولي وتكييف هذه الأشكال طبقاً لنوع التحالف الطبقي بين رأس مال الاحتكارات المسيطرة والطبقات الحاكمة محلياً (سمير أمين ١٩٨٥، ص ١٢).

والنتيجة المحتومة لمثل هذا التقسيم العالمي اقتصادياً، هو اعوجاج في التنمية التي تمت أو تتم في ظل هذا التقسيم في دول الأطراف التابعة. ومن أهم سمات هذا الاعوجاج هو عدم التكافؤ بين زيادة العائد الشديد من الاستثمار الذي يدخل في جيوب التحالف الطبقي والاحتكار العالمي - والزيادة البطيئة للأجور (أو ضعفها) في دول الأطراف. وهذا علي عكس التوازن الحادث في دول المركز حيث تستتبع الزيادة في الانتاج زيادة في الأجور - نتيجة نهب فائض القيمة المذكور من الأطراف وتحويله الي المركز. وضعف الأجور (أجر العامل وبخل الفلاح) في دول الأطراف يشوه شكل التنمية الحادث ويقضي علي أي أمل في توسع السوق الشعبي الداخلي. ومن ثم لا تجد التنمية لها سوقاً الا - أولاً - في تصدير ما تطلبه منها الدول

المتقدمة (المركز) وفي - ثانيا - توسيع سوق الاستهلاك للأقلية القادرة والمستفيدة من هذه التنمية المشوهة والمحدودة (المرجع السابق، ص ١٢).

ولهذا التقسيم الدولي للعمل نتائج تربوية أيضا. إذ ينعكس التقسيم العالمي للعمل علي النظم التعليمية في شكل تقسيم متخصص في التربية. فيدور التعليم في دول المركز حول المعارف الانتاجية - أي المعارف ذات الأهمية الوظيفية في الانتاج. بينما نجد التعليم في دول الأطراف التابعة يدور حول المعرفة الاستهلاكية - أي المعرفة ذات الأهمية الوظيفية في الاستهلاك. فعلي سبيل المثال نجد أن نظم التعليم العالي في معظم دول الأطراف تركز علي انتاج (الذين يحتاج اليهم في اطار هذا التقسيم مثل) المحامين ورجال الدين والمتخصصين في الانسانيات والاعمال الادارية: (Galtung 1972: 144).

معني ذلك أن بنية سوق العمل الذي تكلم كومز عن ضرورة اصلاحه - حتي يعيد التوازن بين شكل التخصصات التربوية في العالم الثالث - هي مسألة ناتجة عن تشوه التنمية في دول الأطراف نتيجة موقعها في سوق العمل الدولي. وهذا التشوه في التنمية هو الذي دفع - بالتالي - النظم التعليمية الي التركيز علي المعارف الاستهلاكية حتي تتناسب ويتوافق في وظيفتها مع بنية البنية المشوهة لسوق العمل ، وهذا التشوه أيضا هو الي دفع أو شكل بنية النظم التعليمية حتي تتوافق Correspond مع البنية الاجتماعية المختلفة لمؤسسات الانتاج القائمة في المجتمع - في ظل عملية التنمية المحدودة والمشوهة التي نكرناها. وبشكل عام تصبح حالة التربية -

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

من حيث هي كذلك - لا تخدم سوى القوي المستفيدة من عملية التنمية المشوهة في الداخل، والقوي الصناعية في الخارج في دول المركز.

تغيير واصلاح بنية سوق العمل وبنية التخصصات والمعارف في نظم التعليم في معظم الدول النامية اذن ليس مسألة فنية خاصة أو مرتبطة بمشورة الخبراء الأجانب وأساليبهم وتكتيكاتهم الفنية أو بمدي المعونات الأجنبية لاصلاح التعليم كما يعتقد كورمز. ومن ثم نؤكد مرة أخرى أن اصرار كورمز علي تجاهل وضع الدول النامية في سوق العمل الدولي، وحصره مناقشة "أزمة التعليم" علي المستوي الفني هي مسألة مضللة ومضیعة للوقت والجهد. فآزمة التربية في معظم دول الأطراف - النامية هي في صميمها أزمة التبعية في بنية تقسيم العمل في النظام الرأسمالي العالمي.

لكن لا يعني ذلك أن الأطراف راكدة غير نامية اذ يتم فيها نوع من التنمية رغم أنها تنمية تختلف عن تنمية المراكز في كل مرحلة من المراحل المتتالية للتوسع الرأسمالي العالمي (سمير أمين ١٩٨٦، ص٩٤). وينفس المنطق نقول أن جهود الاصلاح التربوي في دول الأطراف قائمة وأن كان نمط هذه الجهود يتحدد ويتشكل بنمط التنمية المشوه الذي تكلمنا عنه هناك. وجهود الاصلاح في تلك الدول ليست شيئا ثانويا أو غير هام، وأنها مسألة ضرورية. لكن العبرة هنا ليست في جهود الاصلاح في ذاتها، بل في نمط هذه الاصلاحات ونمط التنمية ذاتها - التي تتم هذه الاصلاحات في اطارها. فالمسألة اذن بعبارة أخرى هي: أي اصلاح... لأي تنمية ؟

ان الاصلاحات التربوية التي تتم في اطار تلك التنمية المشوهة التي تكلمنا عنها في دول الأطراف سوف تظل اصلاحات

تقليدية محصورة في عمليات فنية من قبيل "تطوير المناهج"، وتطور أساليب التعليم" والوسائل التعليمية" أو اصلاحات جزئية في هيكل النظام التربوي وفق متغيرات الطلب العام العالمي - من التعليم - في دول الأطراف.

علي أنه يمكننا أن نفترض نظريا أنه يمكن أن يحدث ثمة اصلاحات تربوية في النظم التعليمية في دول الأطراف التابعة. ويمكننا أيضا أن نفترض نظريا أن التربية يمكن أن توجه في هذه المجتمعات نحو تعليم معرفة جديدة ملائمة للإنتاج والتصنيع وتعديل بنية توزيع الخريجين في المجتمع بحيث تتمكن هذه المخرجات - بالتالي - من احداث توجيه جديد في النظام الاجتماعي نفسه (Galtung : 145 : 1972).

ويقول جالتونج أن افتراض اصلاح التربوي علي النحو السابق ممكن من الناحية النظرية، لكنه مستحيل من الناحية العملية - طالما بقيت هذه الدول النامية مندمجة (تابعة) في نظام التقسيم العالمي للعمل. فمثل هذه الاصلاحات التربوية انما تتطلب أولا أن ينزع نظام الدولة نفسه من موقع المصدر للمواد الخام او المستهلك في التقسيم العالمي للعمل. وما لم ينفذ ذلك، أي ما لم تتخلص الدولة من التبعية الاقتصادية في النظام الرأسمالي العالمي وتحقق استقلالا سياسيا واقتصاديا بمعنى "رفض اخضاع منطق التنمية الوطنية لمقتضيات المراكز العالمية" فان مثل هذه الجهود في الاستثمار وفي اصلاح النظم التعليمية سوف يكون مآلها الي الاستنزاف الخارجي (في صورة استنزاف أو هجرة العقول). وذلك كنتيجة محتومة لوحدة النظام الرأسمالي الاقتصادي العالمي. فيقول جالتونج:

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

أن هجرة العقول ليست في الحقيقة هجرة من بلد الي آخر، لكنها هجرة داخل قطاعات في نظام عالمي واحد محدد بشكل واضح بمركز حوله محيط واسع،



وبه عقول تستنزف الي المركز، حيث المكان الوحيد
اللائم لها (Galtung 1972:140).

ان الاستقلال والتخلص من التبعية ، هو الشرط الضروري
لاحداث تنمية وطنية شاملة ومستقلة ، وبالتالي احداث اصلاح تربوي
رايديكالي فعال. والعكس غير جائز تماما - علي نحو ما يزعم أصحاب
الفكر الوظيفي التقليدي أمثال كوزم - من أن الاصلاح التربوي يؤدي
الي تغير اجتماعي ومن ثم الي الإستقلال والتخلص من التبعية،
وانتزاع الدولة لنفسها من ورطة التقسيم الدولي للعمل الرأسمالي هو
ما حدث في كل البلدان التي حققت جهودا اصلاحية رايديكالية في ربط
التعليم بعملية التنمية الوطنية الشاملة: مثل كوبا والصين وتايلاندا.^(٨)

ثانيا : التفاوت الطبقي وأزمة الاصلاح التربوي :

لقد عمل الغزو الرأسمالي لبلدان العالم الثالث علي خلق أشكال مواتيه له لاستغلال قوة العمل ونهب ثروات هذه البلاد. وقد ورثت البرجوازيات المحلية هذه الأوضاع بعد الاستقلال. فبهذه الوراثة وجدت هذه البرجوازيات نفسها وقد انخرطت في النظام الرأسمالي العالمي كشريك غير متساو، ومن مصلحتها استمرار العمل غير المتكافئ - الذي هو القاعدة التي تسمح باستمرار أشكال الاستغلال غير المباشرة (أي أشكال قبل الرأسمالية المتخلفة) (سمير أمين ١٩٨٥، ص ١٩). ولم تثمر التبعية والاستغلال في هذه البلدان سوى تنمية مشوهة - كما أشرنا الي ذلك من قبل - تحقق زيادة في دخول الفئات العليا، وهي دخول مخصصة للاستهلاك الترفي ولكن ذلك نتيجة استمرار تزايد الصادرات التقليدية في المواد الخام للحصول علي سلع استهلاكية ووسائل انتاج لازمة لعمليات تصنيع تحويلية تخدم الانتاج في دول المركز المتقدمة وقد دعم هذا النمط المشوه للتنمية التفاوت المتزايد في توزيع الدخل، وهي ظاهرة عامة تتصف بها مجتمعات الأطراف المعاصرة. فهذا التشويه هو المسئول عن أزمات هذه المجتمعات - سواء في الزراعة أو الغذاء أو الاسكان أو التربية. اذ أن عدم التكافؤ بين الأجور الحقيقية ونتاجية العمل في دول الأطراف قد منع تقدم القوي الانتاجية في كل القطاعات. وهذا التشويه هو المسئول كذلك عن تكريس علاقة الاستغلال والتفاوت بين القرية والمدينة. وفي الوقت نفسه فإن هذا التشويه يؤدي الي تكريس علاقة التبعية وعدم التكافؤ: فالتبعية تكرس التفاوت الطبقي، والتفاوت الطبقي يكرس التبعية (المصدر السابق، ص ١٤-١٥).

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

وباختصار فإن بنية العلاقات الاجتماعية في معظم الأطراف في ظل علاقة التبعية هي بنية طبقية قائمة علي التفاوت الاجتماعي والاستقلال.

وقد ذكرنا من قبل أن بنية العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع هي التي تهيمن علي النظام التربوي فيه. ويتم الهيمنة اما مباشرة أو غير مباشرة. فأما الهيمنة المباشرة فنلاحظها في علاقة التناظر أو التوافق Correspondence القائمة بين بنية النظام التربوي وبين بنية علاقات الانتاج الطبقية القائمة في المؤسسات الانتاجية في المجتمع - وذلك من خلال فعل اجتماعي مباشر من قبل القوي الاجتماعية المسيطرة^(١). وثمة صور واضحة تجسد علاقة التناظر بين التربية وبنية العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع. فبنية التفاوت الطبقي، والبيروقراطية تنعكس في ذلك التفاوت في الفرص التعليمية وفي التسهيلات في المصادر التربوية بين مناطق الحضر والريف، وبين المناطق الغنية والفقيرة، كما تنعكس بنية التفاوت الطبقي أيضا في صور التشعب والازدواجية في بنية النظم التعليمية، حيث يحظى أبناء الطبقات العليا بأنماط تعليمية راقية متميزة عن تلك الأنماط أو الشعب التعليمية التي تترك لأبناء العامة. كما تنعكس بنية التفاوت الطبقي أيضا في اختلاف نمط العلاقات الاجتماعية السائدة في كل نمط من أنماط التعليم بل وفي كل مرحلة من مراحل التعليم - من حيث درجة الضبط والبيروقراطية والتسلطية. أما الهيمنة غير المباشرة التي تمارسها بنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع علي النظم التربوية، فهي تلك الهيمنة التي تتم من خلال هيمنة ثقافة الطبقات الاجتماعية السائدة في المجتمع علي

النظام التعليمي نفسه. ونلاحظ صور هذه الهيمنة في بنية التوزيع غير العادل لرأس المال الثقافي علي التلاميذ في المدرسة، وفق أصولهم الطبقية والاجتماعية، وما يسفر عن ذلك من رموب وتسرب وانقطاع عن التعليم.... الخ من عمليات الانتقاء الاجتماعي التي تقوم بها المدرسة لاعادة انتاج بنية علاقات الاستغلال والتفاوت الطبقي^(١٠).

ومن هنا لا ينبغي أن نفهم أن تعدد أنماط التعليم، وتدرج Stratification هذه الأنماط، وهيراركية العلاقات الاجتماعية، وتزايد صورة التشعب، وتوقع اتجاهات الضبط الاجتماعي في نظام تعليمي في مجتمع ما علي أنه استجابة للطلب العام، أو علي أنه دليل علي وجود تقدم اقتصادي في ذلك المجتمع - كما يزعم علماء الاتجاه الوظيفي التقليدي، وعلماء مدرسة رأس المال البشري في علم اجتماع التربية المعاصر^(١١) ان ذلك كله، انما هو دليل علي وجود علاقات التفاوت والتدرج والسيطرة في المجتمع، وهيمنتها علي نظام التعليم فيه (Galtung 1972:143).

ولو أن المجتمع رأي أنه يجب أن يخلق بنية يكون فيها مستوى المعيشة وعلاقات القوة المتعلقة بهذا المستوى موزعة توزيعا عادلا بين أعضائه حينئذ سيكون من الصعب أن نري تدرجا تروويا. فالنظام التربوي المتدرج والعلاقة بين الهيراركية القائمة فيه، ينطوي علي عدم مساواة في توزيع انتاج المعرفة واستهلاكها. فهؤلاء الذين يتطلعون الي أشكال عليا من التعليم هم هؤلاء الذين وصولوا الي المرحلة النهائية من الثانوية العامة، أو بالأحرى جزء منهم فقط هم الذين لهم حق التطلع الي تعليم أعلي. فلو أن حق الاستمرار

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

والمشاركة العادلة في التعليم قد كفل للجميع لوجب أن يتوجه
الاصلاح الي توزيع الاستثمار في التربية توزيعا عادلا ومتساويا. وهنا
يصبح علي المجتمع ألا يتحرك نحو التعليم العالي مالم يكن اعضاءه
قادرين علي المشاركة في هذا التعليم.

وقد نتصور عقلا أنه يمكن تحديث بنية نظام التعليم في
مجتمع ما من مجتمعات الأطراف وتعديل هيكله في اتجاه توفير
الفرصة التعليمية المتكافئة. لكن سيظل ما يعلمه هذا النظام التربوي
وستظل وظيفته أداة ووسيلة للبقاء علي ذات البني الاجتماعية في
المجتمع - بكل جوانبها السياسية والاقتصادية والثقافية - وليس
لاستحداث بني أو نظام اجتماعي ليبرالي بديل ، ذي قاعدة اقتصادية
رأسمالي (Ibid., 143). فبنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع
تهيمن علي نمط النظام التربوي، وهي التي تشتمل وتوجه جهود
الاصلاح التربوي فيه . إذن ، فإن ما يبدو علي أنه "أزمة تربوية" أو
"أزمة في جهود الاصلاح التربوي" في معظم مجتمعات العالم الثالث،
ان هو في صميمه الا أزمة علاقات التفاوت الطبقي في تلك المجتمعات.

وعلي ذلك يتضح، أنه مالم تتغير بنية العلاقات المهيمنة
علي المجتمع أعني بنية علاقات التفاوت الاجتماعي الطبقي، ونمط
التنمية المشوه، وبنية علاقات التبعية في ظل تقسيم العمل في النظام
الرأسمالي العالمي، وهي جميعا علاقات مرتبطة ببعضها ويستدعي كل
منها الآخر، نقول... مالم يتغير ذلك كله تغييرا شاملا فان جهود
الاصلاح التربوي لن تسفر عن اصلاحات حقيقية سوى تلك الاصلاحات
التقليدية التي تعمل علي اعادة انتاج بنية العلاقات القائمة المهيمنة
والمحافظة علي استمرار وجودها في المجتمع.

ان الاصلاحات الحقيقية في أي نظام تعليمي هي تلك الاصلاحات التي تشمل شكل ومحتوي الأنشطة التربوية التي تتم داخله، ونمط العلاقات البنوية - الثقافية والاجتماعية - التي تتم بها ومن خلالها العملية التربوية، وما تتضمنه هذه العلاقات من آليات للانتقاء والتطبيع الاجتماعي داخل النظام التربوي، وكذلك نمط الشخصية المرغوبة التي ينتجها ذلك النظام خلال عملياته في التطبيع الاجتماعي (H. Levin 1976:39-40).

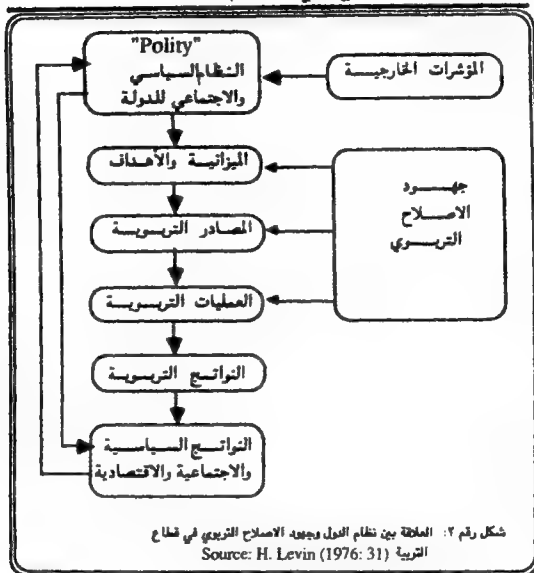
لقد أغفل أصحاب الاتجاه الوظيفي التقليدي - وهو الاتجاه السائد في دول العالم الثالث النظر الي العلاقات البنوية التي تتم بها ومن خلالها العملية التربوية نفسها، واسقطوها من نظرتهن الي عملية الاصلاح التربوي. ومن ثم انحصرت جهودهم في الاصلاح في عمليات "تطوير" أو تحديث أو "تجديد" المناهج الدراسية - أما الفكر النقدي في علم اجتماع التربية المعاصر فقد اهتم - علي العكس من الاتجاه التقليدي - بفهم وتحليل العلاقات البنوية - الاجتماعية والثقافية - داخل المدرسة، ذلك الجانب الذي أطلق عليه مصطلح "المنهج الخفي". ويتضح تأثيره في عملية التطبيع الاجتماعي التي تعمل علي بناء نمط الشخصية المرغوبة في مؤسسات المجتمع القائم، وكذلك في عملية الانتقاء الاجتماعي (النجاح، الرسوب، التسرب، الطرد من التعليم، نوعية تعليم أقل من خلال التشعيب والامتحانات داخل النظام التعليمي) التي تعمل علي اعادة انتاج التفاوت الاجتماعي في المجتمع^(١٦). ولذلك فالاصلاح التربوي الحقيقي من وجهة النظر النقدية هو ذلك الاصلاح الذي يتناول العلاقات البنوية (المنهج الخفي) للنظام التعليمي. وهو الاصلاح الذي لا يمكن أن يحدث

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

أو لا يمكن أن تتصور حدوثه عقلا مالم تتغير بنية علاقات التبعية والتفاوت الطبقي المهيمنة في المجتمع.

- نموذج ليفين.

يقدم هنري ليفين (H. Levin 1976) نموذجا تفسيريا ربما يساعدنا علي فهم حقيقة العلاقة بين الاصلاح التربوي والتغير الاجتماعي، وتوضيح المعني الذي نقصده بقولنا أن الاصلاح الحقيقي (الرايديكالي) لا يتم الا في اطار تغيير اجتماعي لبنية العلاقات المهيمنة في دول الأطراف التابعة في العالم الثالث. والنموذج مبين في الرسم التوضيحي رقم (٢) ويتكون الشكل كما هو واضح - من عدة خلايا. وتوضح حركة الأسهم اتجاه القرار من خلية الي أخرى. والخلية الأولى في الشكل تمثل ما أطلق عليه ليفين The Polity وهو يشير بهذا المصطلح الي مجمل النظام السياسي والاجتماعي للدولة، وهو نظام له ايدولوجيته وادارته. وقد يرادف هذا المصطلح - في اللغة العربية - مصطلح "النظام السياسي والاجتماعي للدولة" أو "كيان" أو "نظام" الدولة اذا أردنا الاختصار - وسنأخذ بالمصطلح الأخير. ونظام الدولة The Polity في أي مجتمع هو نظام له خصائصه الأساسية المميزة، التي تؤثر في تشكيل وتكوين النظام التربوي في المجتمع. وتتمثل هذه الخصائص في طبيعة أو سمات النظام الاقتصادي والسياسي والديني والثقافي ومستوي الصناعة والتكنولوجيا، والعلاقات السياسية والخارجية مع الدول الأخرى. وينبثق عن نظام الدولة - بهذا المعني - أهداف محددة للتطبيق الاجتماعي، تدعم هذا النظام وتحافظ عليه. ويظهر تأثير نظام الدولة،



ومتطلباتها من التربية في شكل القوانين الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بصفة خاصة. كما يظهر تأثير نظام الدولة أيضا في الميزانية المخصصة لانجاز أهداف نظام الدولة من التربية.

لذلك نلاحظ أن نموذج ليفين يبين - كما هو في الشكل المذكور - أن نظام الدولة The Polity يؤثر أولا بشكل مباشر في الأهداف التي وضعت للنظام التربوي. كما يؤثر في مصادر التمويل المطلوبة لتحقيق هذه الأهداف والتي يشير إليها في الرسم بكلمة

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

الميزانية Budget. ونلاحظ كذلك، أن نظام الدولة يؤثر، ثانياً، في المصادر التربوية غير المالية (مثل العاملين في النظام التربوي). ويؤثر نظام الدولة، ثالثاً، في العمليات التربوية التي تتم من خلال استغلال وتحريك كل المصادر المالية وغير المالية لتحقيق الأهداف التربوية. ثم أخيراً، نلاحظ أن نظام الدولة يؤثر في النتائج التربوية، والاقتصادية والسياسية. وتؤثر نظام الدولة في كل هذه الخطوات لا يتحقق في صورة مباشرة فقط كما بينا، بل أيضاً يتحقق بصورة غير مباشرة أيضاً، حيث أن كل هذه الجوانب لها علاقات متتالية من جانب إلى آخر.

وثمة نقطتان أساسيتان يوضحهما هذا النموذج:

أولاً: أن أية محاولة للاصلاح لا يمكن أن تتم مالم تكن متسقة مع نسق القيم والأهداف التي يقوم، ويحافظ عليها نظام الدولة The Polity. فالنتائج التربوية انما تتم لأنها مرغوبة ومقبولة من نظام الدولة فنسق الشخصية، بما يتضمنه من مهارات ومعارف وقيم ومعتقدات وثقافة وتصرفات وعادات وايدولوجية، لا يمكن أن يتحقق مالم يكن مناسباً ومتسقاً مع بنية النظام السياسي والاجتماعي القائم أي مع نظام الدولة .

ثانياً: ان الاصلاح التربوي الراديكالي لن يظهر - اذن - مالم تحدث تغيرات أساسية في نظام الدولة، واللاتأثرت عمليات الاصلاح التربوي سلباً ان قدر لها أن تقوم .

ونموذج ليفين كاف، رغم بساطته، لنحضر وجهة النظر الوظيفية التقليدية التي تزعم - أولاً - أن الإصلاح التربوي يمكن أن يتم في قطاع التربية في المجتمع دون ضرورة الرجوع إلى نظام الدولة أو تغييره كشرط أولي، و- ثانياً - أن الإصلاح التربوي في حد ذاته يمكن أن يؤدي بعد ذلك إلى أحداث تغيرات اجتماعية وسياسية في المجتمع. وهذه المزاعم التقليدية ممثلة في نموذج ليفين، حيث يرمز لها بالخطوط المنقطعة في الشكل رقم (٢). فهناك ثلاثة أسهم تعني أن ثمة تعديلاً أو إصلاحاً يمكن أن يحدث - على الأقل نظرياً - في الميزانية أو الأهداف أو المصادر التربوية أو في العمليات والأنشطة أو في ذلك كله. وذلك على زعم أن هذه الإصلاحات سوف ينتج عنها إصلاحات في النتائج الاقتصادية والاجتماعية، ومن ثم تؤدي إلى أحداث تغيرات في نظام المجتمع ككل. لكن يتضح من الشكل المذكور (١) أن التربية لن تستطيع أن تتحرك إلى أعلى لتحديث تغيرات في نظام الدولة، و(٢) أن الأهداف التربوية تتأثر بنظام الدولة أساساً، ولا تتأثر بعمليات الإصلاح إلا في إطار ما يتناسب مع الدولة وما توافق عليه.

ولا ينبغي أن نفهم من نموذج ليفين أن الإصلاح التربوي في دول الأطراف النامية - عمل ثانوي غير مطلوب. فهذا غير صحيح. إذ تظل وظيفة الإصلاح التربوي التقليدي مطلوبة وضرورية في إطار الوضع القائم في هذه المجتمعات، وذلك حتى يستوعب التناقضات الناشئة بين النظام التعليمي وبنية النظام العام للدولة. فثمة تناقضات تنشأ في سياق التطور التاريخي للمجتمع في صورة بطالة المتعلمين، أو في صورة زيادة الطلب الجماهيري على التعليم، ومن ثم يتحتم مواصلة جهود الإصلاح التربوي التقليدي لعلاج هذه التناقضات

واحترانها في اطار علاقات الهيمنة القائمة في هذه المجتمعات.

صحيح أننا قد أوضحنا أن ثمة علاقة توافق أو تناظر
 Correspondence بين النظام التعليمي وبنية العلاقات
 الاجتماعية الهيمنة في دول الأطراف لكن علاقة التناظر هذه قد
 تضعف أو تتحطم تحت ضغط التناقضات الكامنة في بنية العلاقات
 الاجتماعية القائمة والتي قد تظهر ويتمو بفعل التطور التاريخي. (M.
 Carter 1976, Levin 1976 and Bowle & Gintis
 1977) فطلي سبيل المثال، قد ينمو التعليم الثانوي والعالي حتي
 يقابل احتياجات القلة الاجتماعية المستفيدة في المجتمع - وفقا لمبدأ
 التوافق أو التناظر ويظل هذا التعليم ينمو حتي يمتص قاعدته
 الاجتماعية (الصفوة) وحينئذ يأخذ في التوقف عن ذلك الحد. لكن تحت
 ضغط الطلب الشعبي علي هذا النوع من التعليم - بحكم الحق
 الديمقراطي القانوني والذي ترفعه الدولة كشعار - تضطر السلطات
 الي اجراء توسعات طفيفة. لكن سرعان ما تضيق السلطات في الدولة
 بالتوسعات التي أنجزتها لما يترتب علي هذه التوسعات من أعباء
 مالية تثقل كامل الميزانية العامة للدولة، ولا يترتب عليها أيضا من
 مطالب شعبية أخرى مترتبة عليها مثل طلب وظائف وفرص عمل جديدة
 (لاحتواء بطالة المتعلمين)، وطلب أماكن اضافية جديدة في مراحل
 التعليم التالية (Galtung 1972:142) ويظهر مثل هذه
 التناقضات بين النظام التعليمي والمجتمع يدعو الي ضرورة وجود
 جهود للاصلاح التربوي لتقيم علاقة توافق جديدة بين التربية والمجتمع
 تستوعب التناقضات الناشئة في اطار بنية علاقات الهيمنة القائمة بما
 يحافظ علي استمرارها واعادة انتاجها. وما أن تقوم علاقة توافق

(تناظر) حتي تنشأ تناقضات جديدة تستدعي جهود اصلاح جديدة. وهكذا دواليك. فالتناقضات كامنة في بنية التفاوت الطبقي وبنية التنمية المشوهة وبنية التبعية في نظام تقسيم العمل الدولي، وتتعكس بالضرورة علي التربية كما بينا. وذلك ستظل الازمة باقية في النظم التعليمية في دول الأطراف التابعة طالما ظلت الخصائص البنيوية لهذه المجتمعات قائمة: التفاوت الطبقي والتبعية. ويبقي الحل هو في حدوث التغيير الاجتماعي الشامل لتحقيق:

- (١) مساواة وعدالة اجتماعية، (٢) استقلال وتخلص من التبعية، (٣) تنمية اقتصادية وتخلص من التخلف. حينئذ يمكن أن تقوم اصلاحات تربوية حقيقية تساعد وتسهم في تحقيق مزيد من التغيير الاجتماعي.

الثورة والتغيير الاجتماعي:

والثورة الاجتماعية هي أحد أشكال التغيير الاجتماعي وتحول المجتمع من علاقات التفاوت والتبعية الي الاستقلال والمساواة والتنمية الاقتصادية وإن نناقش هنا ما اذا كانت الثورة هي الشكل الوحيد للتغيير الاجتماعي، أو هي الوسيلة الوحيدة لحدوث التحول في المجتمع، فذلك خارج عن نطاق هذه الدراسة. فحسبنا أن نقرر هناكما ذكرنا من قبل أن الثورة ظاهرة اجتماعية وهي أحد أشكال التغيير الاجتماعي. وهذه الدراسة معنية بدراسة المتغيرات أو الشروط الموضوعية التي تتطلب عليها هذه الظاهرة والتي تشكل وتحدد جهود ونمط الاصلاح التربوي فيها لتكشف وتفسر: تحت أي الشروط يتم الاصلاح التربوي الراييكالي؟

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

وقبل أن ننتقل الى دراسة سسيولوجية الثورة، كظاهرة اجتماعية يجدر بنا أن نحاول الاجابة عن السؤال الآتي: اذا أردنا دراسة جهود الاصلاح في اطار الثورة (الاصلاح التربوي الراديكالي) فأي المؤشرات يمكن أن نستخدم؟ أو بعبارة أخرى أي جوانب النظام التربوي نتوقع اصلاحه ومن ثم ينبغي دراسة أوجه التغيير فيه ؟

القسم الثاني : مؤشرات الاصلاح في النظم التعليمية

لقد استخدم منهج تحليل النظم عدد من علماء اجتماع التربية التقليديين لتحديد مؤشرات - أو متغيرات - النظم التعليمية. وتحدد مؤشرات النظم التعليمية، وفقا لهذا المنهج، في أبعاد ثلاثة معروفة: المدخلات والعمليات والمخرجات. وتعتبر دراسة جونستون J. Johnston عن أبعاد وتصنيف النظم التربوية مثالا جيدا في استخدام هذا المنهج. وقد حدد جونستون ١٨ مؤشرا لقياس البعد الأول و٧١ مؤشرا لقياس البعد الثاني. واستبعد البعد الثالث من القياس - لأسباب منهجية لديه. ومن بين مؤشرات البعد الأول علي سبيل المثال: معدلات القيد للبنين والبنات في الصفوف الأولى من المراحل التعليمية الثلاث، ونسبة المقيدين في كل مرحلة لكل عشرة ألف من نفس الفئة العمرية في المجتمع ونسبة المدرسين لكل عشرة آلاف نسمة. أما مؤشرات أو متغيرات البعد الثاني - العمليات - فهي علي سبيل المثال نسبة ما ينفق علي التعليم الي مجمل ميزانية الانفاق الحكومي في المجتمع، ونسبة المعلمين الي التلاميذ في كل مرحلة، ومعدل الانفاق علي التلميذ الواحد في كل مرحلة. وقد عالج جونستون هذه المتغيرات احصائيا لدراسة وتصنيف النظم التربوية في ٧٦ دولة. لكن يعاب علي هذه الدراسة ما يعاب علي استخدام منهج تحليل النظم عموما في دراسة النظام التربوي فقد غرقت الدراسة في

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

عمليات احصائية. واختزلت النظام التعليمي الي متغيرات كمية جزئية، فتاهت الجوانب الكيفية، وصعب علينا فهم خصوصية كل نظام تعليمي وتوجهاته السياسية والاجتماعية في مجتمعه الكبير.

وريشينا جالتونج (J. Galtung 1976:26) الي أن مؤشرات الاصلاح والتنمية في أي مجتمع لا ينبغي أن تتم وفق قياسات فنية بحتة، فالمؤشرات ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار مدي اشباع الحاجات الشعبية ومدي انخراط الشعب ومشاركته في عملية الاصلاح والتنمية. وأن مؤشرات التنمية (عموما) ينبغي أن تتكامل لتشمل حاجات الانسان ومدي اشباع هذه الحاجات. فمؤشرات الاصلاح التربوي التقليدية، تلك التي تقوم علي التحليل الكمي للمدخلات والمخرجات، أو علي التحليل الكمي لحصات التكلفة والعائد، لا تستطيع أن تقول لنا شيئا عن توزيع المصادر التربوية بين كل الجماعات والقوي الوطنية ومدي مشاركة هذه القوي في أوجه العائد التربوي. ومثل هذا الجانب هام في تحديد التوجه السياسي والاجتماعي لعملية الاصلاح التربوي: لماذا الاصلاح ومن المستفيد؟.

وقد حاول "فاجيرليند" و"ساحا" (Fagirlind & Saha 1983) الجمع بين المنظور الكمي والكيفي في دراسة الاصلاح التربوي وذلك بتحديدكما لخمسة مؤشرات تبين الجوانب التي يمكن أن يظهر فيها الاصلاح التربوي في النظم التعليمية القومية وهذه المؤشرات هي:

- ١ - مخصصات المصادر الوطنية لتمويل التربية.
- ٢- توزيع هذه المخصصات داخل النظام التعليمي نفسه، وبين مستوياته المختلفة.

٣- النسب المئوية للقيء، وفق الجنس والطبقة الاجتماعية.

٤ - النسب المئوية للطلاب الذين أتموا مستويات مختلفة من التعليم.

٥ - أهداف التعليم والمناهج والأنشطة.

ويضيف "فاجيرلند" و"ساها"، مؤشر هو مدي الاهتمام بالتربية خارج نطاق التعليم الرسمي: أعني التعليم اللامدرسي Non-Formal Education والتعليم الانظامي In-Formal Education.

ومن الواضح أن مؤشرات "فاجيرلند" و"ساها" السابقة رغم أنها قد أضافت بعض الجوانب الكيفية في النظام التعليمي، ورغم أنها اشتملت علي مؤشرات كمية لجانب من العلاقات البنوية بين النظام التعليمي وبنية المجتمع، الا أنها قد أغفلت تماما بنية العلاقات الاجتماعية والثقافية داخل المدرسة - وقد اوضحنا أهميتها في القسم الأول من الدراسة. كما أغفلت أيضا بنية الجوانب السلوكية المستهدفة تنميتها في التلميذ خلال العملية التربوية، وهي تمثل ناتج العملية التعليمية. فما يساعدنا علي دراسة وتصنيف أنماط الاصلاح التربوي، هي تلك المؤشرات التي توضح (وتقيس) كلية النظام التربوي في علاقته ببنية المجتمع الكبير.

مؤشرات مقترحة :

من خلال مناقشتنا لعني وجوانب الاصلاح الراديكالي في القسم الأول من هذه الدراسة، ومن خلال ما تشيؤ به الكتابات التي

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

تناولت مسألة الاصلاح التعليمي الراكبيالي، سواء من خلال تحليل نظري أو من خلال دراسات اميريقية، يمكن أن نحدد أهم المؤشرات التي يمكن أن تشمل أو تستوعب كلية جوانب النظام التربوي، تلك الجوانب التي يمكن أو بالأحرى يجب أن تكون موضوعا للاصلاح التربوي الحقيقي - كما نفهمه من نظر نقدية.

رشة مفاهيم أربعة تمثل الجوانب الأساسية التي يقوم عليها أي نظام تعليمي، والتي لا يمكن أن تغفلها أي جهود للاصلاح التربوي - الراكبيالي وهذه المفاهيم هي (١٣) البنية المعرفية - البنية الاجتماعية - بنية التفاعل السلوكي - موضع التربية. ويمكن أن يقوم علي كل مفهوم من هذه المفاهيم مجموعة من المؤشرات تقع في دائرة المفهوم وتشير اليه. وفيما يلي نتناول كل مفهوم والمؤشرات التي تقوم عليه وتشير اليه، كل علي حده.

١ - مؤشرات " البنية المعرفية " :

ونعني بها المؤشرات التي تقوم علي مفهوم البنية المعرفية. ومفهوم البنية المعرفية يشير الي الاسس الابدستمولوجية التي يقوم عليها التعليم كما يشير الي طبيعة المعرفة وتوزيعها (كرأس مال ثقافي) داخل الفصل الدراسي، كما يشير الي بنية الأهداف وطبيعة الأنشطة التعليمية - المعرفية. والمؤشرات التي تقوم علي هذا المفهوم تشير أو تقيس التغير في الاهداف المعرفية، والمحتوي الدراسي، والمفاهيم المعرفية التي تدرس. والأسئلة الآتية تمثل هذه المؤشرات وتوجهنا الي دراسة وفهم الجوانب الكمية والكيفية لمفهوم البنية المعرفية في النظام التعليمي.

السؤال	(الجانب الذي يشير اليه السؤال)
= ما المسلمات والافتراضات التي تحدد كيفية التعليم؟	(نظرية المعرفة)
= ما التلميذ المثالي - المرغوب؟	(الاهداف)
= ما الأنشطة التربوية التي تتبع لاعداد التلميذ المرغوب؟	(الطرق والاساليب)
= ما المحتوي المعرفي للأنشطة التربوية؟	(المحتوي)

٢ - مؤشرات "البنية الاجتماعية" :

ونعني بها المؤشرات التي تقوم علي مفهوم البنية الاجتماعية. وهذا المفهوم يشير الي بنية العلاقات الاجتماعية التي تتم من خلالها العملية التعليمية، كما يشير الي آليات الانتقاء الاجتماعي داخل المدرسة، وبنية وتوزيع الفرصة التعليمية داخل النظام التعليمي، وبنية توزيع المخصصات علي التعليم ومراحله المختلفة. وهو مفهوم متقاطع مع مفهوم "المنهج الخفي" الذي أشرنا اليه سابقا. والمؤشرات التي تقوم علي هذا المفهوم تقيس (أو تشير الي)، التغير في تلك العناصر السابقة المذكورة. والاسئلة الآتية توضح الجوانب الكمية والكيفية لهذه المؤشرات.

الجانب الذي يشير اليه
السؤال

السؤال

- ما الاشكال التعليمية المختلفة التي (الاشكال التربوية) تتم من خلالها الأنشطة التربوية ؟

- ما المصادر المادية المخصصة (التمويل) للصرف علي التعليم وكيف توزع هذه المصادر ؟

- من الذي ينتقي؟ وكيف ؟ - التشعب (الانتقاء) وآليات الانتقاء داخل المدرسة ؟

- ما نمط العلاقات الاجتماعية داخل (العلاقات البيداغوجية) المدرسة والفصل الدراسي ؟

٢ - مؤشرات "بنية التفاعل السلوكي" :

ونعني بها المؤشرات التي تقوم علي مفهوم بنية التفاعل السلوكي. وهو مفهوم يشير الي أنماط التفاعل الاجتماعي، وأشكال هذا التفاعل داخل المدرسة والفصل الدراسي وخارج المدرسة وعلاقة التلميذ والمدرسين بهذا التفاعل، كما يشير أيضا الي نمط السلوك الناتج عن هذا التفاعل، ونسق التعزيزات - الثواب والعقاب - في

عملية التفاعل. والأسئلة الآتية توضح الجوانب الكمية والكيفية لهذه المؤشرات التي تقيس أو تشير الي التغيرات الحادثة في تلك الجوانب.

السؤال	الجانب الذي يشير اليه السؤال
- كيف يسلك كل من المدرس والتلميذ داخل المدرسة؟	(السلوك داخل المدرسة)
- كيف يسلك كل من المدرس والتلميذ خارج المدرسة؟	(السلوك خارج المدرسة)
- ما أشكال التفاعل والمناشط المتوفرة للمعلم والتلميذ؟	(أشكال التفاعل)
- ما أشكال التفاعل والمناشط التي يقوم بها الخريج - لخدمة المجتمع ؟	(السلوك بعد التخرج)

٤ - مؤشرات "موضع التربية" (١٤)

"موضع التربية" مفهوم يشير الي المكانة الخاصة التي تحتلها التربية في مجتمع ما بحكم الظروف أو العوامل التاريخية التي يمر بها هذا المجتمع. فالتربية تحتل مكانة هامة في كل مجتمع لكنها في كل مجتمع تختلف في أهميتها عن المجتمع الآخر، سواء بالنسبة الي الحكومة أو القيادات الشعبية أو الجماهير. ومؤشرات "موضع التربية" هي تلك المؤشرات التي تقوم علي هذا المفهوم، وهي تشير الي أو تقيس التغير في درجة الأهمية التي تحتلها التربية في مجتمع ما.

والأسئلة الآتية توضح الجوانب الكمية والكيفية لمؤشرات موضع التربية.

السؤال	الجانب الذي يشير اليه السؤال
--------	------------------------------

- ما اتجاه القيادة السياسية نحو التربية (الاتجاه نحو العملية وبعدها في المجتمع؟
(التربية)
- كيف ترى القيادة السياسية المعلم (الاتجاه نحو دور المعلم) وبعده في المجتمع؟
- كيف يري رجل الشارع أهمية التربية؟ (الرأي العام تجاه التربية)
- كيف يري رجل الشارع أهمية المعلم (الرأي العام تجاه المعلم) وبعده في المجتمع؟

وهذه المفاهيم الأربعة السابقة، وما تقوم عليها من مؤشرات تشير الي أو تقيس جوانبها المختلفة، قد تمكنا من فهم الجوانب الكمية والكيفية لجهود الاصلاح التربوي واتجاهات التغير فيه. وهذه المفاهيم، بما تتطوي عليه من مؤشرات، قد تمكنا أيضا من بناء تصنيف طبيولوجي لجهود الاصلاح التربوي في المجتمعات التي مرت بتجربة الثورة الاجتماعية، بما يوضح علاقة هذه الجهود بمتغيرات أنماط التغير الاجتماعي الثوري - في تلك المجتمعات.

وفيما يلي نتقل الي دراسة الثورة وأنماطها المختلفة والمتغيرات التي ينطوي عليها كل نمط في تشكيل وتحديد الاصلاح التربوي في كل هذه الجوانب المختلفة في النظم التعليمية.

القسم الثالث : الثورة : معناها وأنماطها

يتخذ التغير الاجتماعي أشكالاً متعددة. والثورة هي أحد أشكال التغير الاجتماعي، بل هي الشكل الأكثر شيوعاً في التغير الاجتماعي، وخاصة في العالم الثالث. ونباش في هذا الجزء معنى الثورة وطبيعتها وأنماطها المختلفة وذلك بنية التصدي للجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما معنى الثورة؟ وما سمات التغير الثوري؟
- والى أي حد وكيف تختلف الثورات بعضها عن بعض؟
- وما المتغيرات التي تمكنا من تفسير وتصنيف هذه الثورات وتميزها عن بعضها؟
- وما هي الامكانات التي ينطوي عليها كل نمط من أنماط الثورة في دفع وتوجيه جهود الاصلاح التربوي المنشود؟
- أي جهود الاصلاح التربوي - وفي أي نمط من أنماط الثورة - أكثر نجاحاً في مجاوزة ما سمي بلزمة التربية في العالم الثالث؟ وأكثر مساهمة في تحقيق الأهداف الاجتماعية للثورة؟ وأكثر انفصالاً وبعداً عن سياسة الماضي؟

١ - تعريف الثورة :

الثورة ظاهرة سياسية اجتماعية وتختلف من مجتمع الي آخر وفق الشروط البنوية التي احدثت الثورة في كل مجتمع. ومع ذلك فان الدراسات الامبريقية المتعددة للثورات التي حدثت في المجتمعات المعاصرة قد مكنت الكثير من العلماء من بناء تعميمات وتفسيرات مختلفة لهذه الظاهرة. فثمة تعريفات متعددة ومتباينة للثورة لكن يمكن تقسيمها - بغرض التبسيط والايضاح الي فئتين من التعريفات، مع وجود بعض التعريفات تتأرجح علي الحد الفاصل بينها (أ. س كوهان، ١٩٧٩، ص ١٨).

أما الفئة الأولى من تعريفات الثورة فتتضم حركات التغيير التي يحسن أن نطلق عليها "الثورة الكبرى" والمنظرون الذين تقع تعريفاتهم في هذه الفئة كثيرون يشملون كرين برينتون وهانتجتون الي جانب منظري الماركسية مثل لينين وماو. أما الثورات المعنية فتشمل الثورتين الفرنسية والامريكية في القرن الثامن عشر، وأهم ثورتين في القرن العشرين الروسية والصينية. ويمكن أن نضيف اليهما - جدلا ثورات أخرى مثل ثورة الجزائر وكوبا. وهي جميعا ثورات قامت بها الجماهير من أسفل. وعلي ذلك فان احداثا مثل استيلاء الجيش البرازيلي علي السلطة في ١٩٦٤ لا يمكن ادراجها هنا. وهكذا كافة الانقلابات العسكرية أو احداث التمرد أو حتي الانتفاضات الشعبية. وقليل من المفكرين الذين تقع تعريفاتهم في هذه الفئة هم الذين يعتبرون أحداث الجيش المصري عام ١٩٥٢ ثورة، بسبب ما أحدثته من تغيير في بنية المجتمع المصري. ويتفق علي تحديد هذه الفئة من التعريفات مع كوهان (المرجع السابق، ص ١٨) كل من

زاجورين (P. Zsgorin 1973: 26 -27) وهيرماس (E. Her-
mass 1976: 211) وسكوبول (Skocpol: 1976: 175).

ومن أمثلة التعريفات التي تدخل في تعريفات الفئة
الأولي السابقة - نعرض تعريفين تعريف لينين كمنظر ماركسي
وتعريف هانتجتون. فيقول لينين:

"الثورات هي أعياد المهورين. وإن تكون الجماهير
في وضع تصبح فيه أكثر نشاطا وقوة علي خلق
واقع اجتماعي جديد من ذلك الوقت - أبدا (Lenin,
1966: 349).

أما سمبول هانتجتون فيعرف الثورة من وجهة نظر غير
ماركسية فيقول:

"الثورة هي تغير أساسي سريع عنيف في نسق
القيم والمعتقدات السائدة في المجتمع، وفي مؤسساته
السياسية، وبنية الاجتماعية، وقياداته ومؤسساته،
وأنشطته الحكومية... وأن كل الثورات تقتضي تعبئة
جماهيرية وتوسعا في المشاركة الشعبية" (S.
Huntington 1968: 264).

إن هذين التعريفين السابقين لكل من لينين وهانتجتون
علي اختلاف منطلقاتهما الفكرية، يجسدان تماما الفئة الأولى من
التعريفات التي ترمي الحدث ثورة إذا توفر له شرطان أساسيان
بدونهما لا يكون ثورة. أما الشرط الأول فهو التغيرات البنيوية
(الأساسية) الواسعة في المجتمع. وأما الشرط الثاني، فهو انخراط

الجمهير الشعبية في الحدث نفسه لصنع التغيير بمشاركة شعبية أو تعبئة جماهيرية واسعة Mass mobilization participation. الثورة التي يشير إليها هذا النوع من التعريفات باختصار هي ثورة يتم فيها التغيير الاجتماعي من أسفل أي من خلال الجماهير وبها ومن أجلها.

أما الفئة الثانية من التعريفات فتضم تعريفات واسعة فضفاضة لمعنى الثورة، بحيث تشمل كثيراً من أشكال التغيير السياسي أو الاجتماعي التي يستبعدنا النوع السابق من تعريفه لمعنى الثورة. فيقول جونسون مثلاً الثورة هي قبول العنف من أجل أحداث التغيير (C. Johnson, 1966: 17) ويقول ديفيز "الثورة تغير غير قانوني في المستور الدائم... (بمعنى آخر) الثورة تغيير في أسس الشرعية" (J. C. Davis, 1966: 2). والتغيرات التي يعنيه كل من جونسون وديفيز هنا، هي تغيرات في الحكومة (أشخاص وقيادات) أو تغيرات في النظام السياسي (شكل الحكومة، إعادة توزيع بنية القوى السياسية) أو تغيرات اجتماعية في المجتمع (بنية العلاقات الاجتماعية، شكل الملكية، الطبقات المسيطرة، القيم السائدة).

الثورة إذن وفقاً لهذا النوع من التعريفات هي تلك التغيرات الاجتماعية التي تتم بطرق غير قانونية ومن خلال العنف. ولا يوافق الماركسيون على مثل هذا النوع من التعريفات التي يقدمها هؤلاء الوظيفيون أمثال شالز وجونسون وديفيز. وعلى ذلك فالتغيرات الاجتماعية والسياسية التي تحدث بدون عنف أو بشكل قانوني لا تعتبر ثورة. فالثورة وفق هذه التعريفات ليست عملاً

سياسيا عاليا أو معتادا. "انها تغير يتم بالعنف والخروج عن القانون".

لكن الواقع التاريخي لثورات الشعوب تعرض لهاتين الفتتين من التعريفات بالنقد والتجريح. ذلك أننا نجد أن الفئة الأولى من التعريفات قد ضيقت مفهوم الثورة بحيث تشمل فقط الثورات التاريخية الكبرى في تاريخ البشرية، ومن ثم نجد أنه قد استبعد بالفعل وقائع امبريقية واضحة لتغيرات اجتماعية سياسية... عميقة... سريعة.... بطرق غير قانونية لكنها تمت بأسلوب قومي - أعني عن طريق سيطرة الصفوة - العسكرية أو السياسية - علي جهاز الدولة، لاستخدامه بغير الطرق الدستورية المألوفة - في أحداث التغيرات المطلوبة، وذلك مثما حدث في مصر ١٩٥٢ وبيرو ١٩٦٨ وفي كثير من بلدان العالم الثالث. واستبعاد مثل هذه الوقائع من تعريف الثورة مسألة تتم عن معني ضيق للثورة غير مستوعب لظروف العالم الثالث ودينامية الأبعاد السياسية والاجتماعية المحلية والعالمية في القرن العشرين التي جعلت للدولة والصفوات العسكرية في تلك البلدان دورا تاريخيا يمكن أن يلعبه في أحداث التغير^(١٥). لكن يظل شرط التغيرات الأساسية في البني الاجتماعية شرطا أساسيا في أي تغيير ثوري.

أما الفئة الثانية من تعريفات الثورة، فأننا رأينا أنها تعريفات واسعة لدرجة أنها تتسع لتشمل كل حركات التغيير مثل الانقلابات السياسية، أو الهبات الجماهيرية. والانقلابات هي مجرد تغيير في الأشخاص المسيطرين علي الحكم دون أن يعقب ذلك أي تغيير في شكل الحكم أو طبيعته أو أهدافه وبالقلم فهذا الاتساع في

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

معنى الثورة أمر يسلب التعريف أهميته المنطقية لكن يبقى أن شرط الخروج علي الشرعية القائمة واستعمال العنف أو التهديد باستعماله من الشروط الأساسية في أي عمل ثوري، ونلاحظ أن تعريفات النوع الأول توافق ضمنا علي ذلك. فالعمل الثوري بالضرورة يخالف الشرعية القائمة.

وعلي ذلك يمكن تقديم تعريف للثورة يشمل النوعين السابقين من التعريفات، فنقول: أن الثورة هي تلك العملية التي يتم بها ومن خلالها احداث تغيرات جذرية في مجتمع معين خلال فترة زمنية وجيزة نسبيا (J. Galtung 1974: 9)^(١٧). ومالم تحدث تغيرات اجتماعية جذرية بشكل يعيد صياغة النظام الاجتماعي من القمة الي القاعدة فان الحدث لايمتبر ثورة (E. Harmassi 1976: 213).

ويمكن أن نستفيد من كوهان (مرجع سابق، ص ٣٩) في أن نحدد التغيرات الاجتماعية التي تحدثها الثورة فيما يلي:

- ١ - التغير في الأساس الطبقي للنخبة أو الصفوة الحاكمة.
- ٢ - القضاء علي المؤسسات الاجتماعية السابقة واستبدال أخرى جديدة بها أو علي الأقل تغيير وظائف هذه المؤسسات القديمة بوظائف أخرى جديدة.
- ٣ - تغيير بنية العلاقات الاجتماعية والثقافية من خلال اعادة توزيع الثروة وتغيير شكل الملكية.
- ٤ - تغيير بنية العلاقات الخارجية، وتغيير وضع الدولة في تقسيم العمل العالمي.

ويميز واتر لأكور (W. Laqueur 1968: 202-3) أربع مراحل تاريخية لكل ثورة اجتماعية: *المرحلة الأولى* وهي مرحلة الإعداد والانتلاق وهي المرحلة التي تتميز بالعنف وتجاوز الشكل القانوني القائم للاستيلاء علي السلطة. أما *المرحلة الثانية* فهي المرحلة الأولى للثورة وهي المرحلة التي تعقب الاستيلاء علي السلطة. وفي هذه المرحلة تتحقق الشروط الضرورية لتحقيق الثورة والتغيرات الاجتماعية مثل القضاء علي العلاقات الاجتماعية القديمة والتخلص من كل سيطرة اجتماعية، وكذلك القضاء علي التبعية السياسية والاقتصادية وتحقيق الاستقلال السياسي والتخلص من كل أشكال السيطرة الخارجية وهذه هي الشروط الضرورية لحدوث أي تغيرات ثورية بعد ذلك.

أما *المرحلة الثالثة* فهي مرحلة الفروقة وفيها تحدث معظم التغيرات الاجتماعية المنشودة، وهي تعبر عن نضج ونمو عميق في اتجاهات ونظريات الثورة. وأما *المرحلة الرابعة* والأخيرة فهي مرحلة استقرار الثورة وفيها تكون الثورة قد حددت اتجاهها ودخلت في عملية اجتماعية جديدة هي أقرب الي عملية "اتزان اجتماعي جديد" *New equilibrium* وقد تستمر هذه المرحلة مدة طويلة. وقد تحدث تغيرات جديدة بعد ذلك. وليس شرطاً أن كل ثورة تمر بهذه المراحل الأربعة فقد تحدث انتكاسات للثورة في أي مرحلة من سلسلة المراحل. أو يتغير اتجاه الثورة.

وعلي أي الأحوال إذا كان جوهر الثورة - أي ثورة - هو تلك التغيرات البنوية الحادثة في المجتمع التي بدونها لا تعتبر الثورة ثورة، فإن الثورات تتمايز بعضها عن بعض وتختلف بمدى ما

تحققه من تغيرات في الأبعاد المذكورة. وبالطبع يأتي الإصلاح التربوي الراديكالي في النظم التعليمية القائمة مناظرا دائما، أو متطابقا Corresponding مع شكل ومدى التغيرات الحادثة في كل ثورة. وثمة سؤالا مازال قائما: ما المتغيرات أو الشروط الموضوعية التي تؤثر في مدى التغيرات الحادثة في كل ثورة ومن ثم تحدد طبيعتها ونمطها المتميز؟

٢ - متغيرات الثورة (١٧)

ثمة متغيرات كثيرة تعمل في الثورة وتحددها، لكن هناك دائما متغيرين أساسيين يلعبان الدور الحاسم في تحديد نمط كل ثورة. والمتغير الأول هو نوع الايديولوجية الثورية، فالإيديولوجية هي التي تحدد توجهات التغير الثوري الاجتماعي والسياسي. أما المتغير الثاني فهو "من الذي يقوم بالثورة": الجماهير المنتفضة مع قيادتها، أم الصفوة العسكرية أو السياسية من خلال السيطرة على جهاز الدولة في غياب الجماهير الشعبية؟ لكن كيف يعمل هذان المتغيران في تحديد نمط التغيرات الثورية؟ وكيف يمكن أن نستخدمهما في تحديد الأنماط المثالية Ideal Types للثورة؟

المتغير الأول: الايديولوجية الثورية وتفسير الواقع الاجتماعي :

الايديولوجية بصفة عامة هي نسق من المبادئ المعيارية المقومة لغايات العقل الانساني التي يمكن أن تتحقق بها هذه الغايات، والمقومة كذلك بطبيعة الواقع الاجتماعي الفيزيائي (Allardt)

المقومة لغايات العقل الانساني التي يمكن أن تتحقق بها هذه الغايات. والمقومة كذلك لطبيعة الواقع الاجتماعي الفيزيائي (Allardt 1971: 24). ووصف الايديولوجية بالثورية انما يعني اعادة تعريف الغايات والوسائل وطبيعة الواقع. ومن ثم فالايديولوجية الثورية كما نفهم من تعريفها هي بناء لواقع اجتماعي جديد (Ibid) ومثل هذا التعريف يثير مسألة تأثير الافكار في الواقع وهي من المشكلات الرئيسية في علم الاجتماع. دون أن نخوض في هذه المسألة ففسبنا أن نقول مع آلردت Allardt و"ونش" Winch أن ثمة علاقة بين الفكر والواقع والعلاقة بينهما منطقية - نظرية - Concep- tual فالعلاقة بين الفكر والواقع ليست علاقة سببية - فهي لا تتعلق بظاهرتين واقعيتين مستقلتين عن بعضهما الآخر. فنحن نلاحظ العالم المحيط بنا من خلال أفكارنا عنه وندرس أفكارنا في سياق العالم المحيط بنا (Allardt 1971: 25 & Winch 1958: 14).

وإذا ما انتقلنا حول القضية السابقة، فإنا يمكن أن نرتب علي ذلك أنه يوجد ثمة علاقة بين الايديولوجية والتغير الاجتماعي. فكل تغير اجتماعي تم نتيجة تغير ايديولوجي (Hobsbawm 197: 86) أو بالأحرى كما يقول دينس راي أن كل تغير اجتماعي تم نتيجة دعم ايديولوجية معينة (D. Ray 1970: 307). وقد استخلص كل من "هويسبوم" و"راي" هذه العلاقة من دراسة الحالات التاريخية التي اربطت فيها الايديولوجية بالتغير الاجتماعي. بينما قد توصل اليها آلردت من خلال تحليله النظري لتعريف الايديولوجية الثورية نفسها. ولا تأتي الايديولوجية الا من خلال دينامية الواقع نفسه فالايديولوجية في بلد ما قد تكونت وشكلت من خلال التاريخ المادي للمجتمع، لكن

٥٠. الإصلاح التربوي في العالم الثالث

حينما تتصدع مؤسسات المجتمع القديم فإن الايديولوجية نفسها تصبح قوة مؤثرة في تشكيل مؤسسات جديدة... وهكذا (MacEwan 1975: 67).

وإذا كانت هذه هي العلاقة بين الايديولوجية الثورية والواقع، فكيف تتحقق هذه العلاقة؟ أعني كيف تؤثر الايديولوجية في تغيير بنية علاقات الواقع؟

إن الواقع الاجتماعي Social Reality يتكون من جانبين الثقافة Culture والبنية الاجتماعية. والايديولوجية تؤثر في الواقع بشكل مختلف في كل جانب عنه في الآخر. فتأثير الايديولوجية في الثقافة كجانب من الواقع - غير تأثيرها في البنية - كجانب مختلف من الواقع الاجتماعي.

أولاً: الايديولوجية والثقافة :

الثقافة هي نوع من البنية المعرفية التقويمية للواقع. أي هي مباديء فهم وتقويم طبيعة الواقع الاجتماعي والفيزيائي (Bourdieu 1977:114) ويقول ولاس Wallace أن لكل فرد بنية معرفية تقديرية تشكل له رؤيته الكلية للحياة ويطلق عليها Mazway بمعنى طريقة تفكير الفرد ونظرتة الي الأمور ، وإن ثقافة مجموعة اجتماعية معينة أو ثقافة مجتمع ما هي الا تلك الأجزاء المشتركة بينهم من طرق التفكير الفردية Mazway بين أعضاء هذه الجماعة الاجتماعية أو المجتمع (Wallace 1961: 6).

وتعريف الثقافة علي هذا النحو - أي باعتبارها البنية المعرفية البانية للواقع، هو نفس تعريف الايديولوجية. ولذلك فالايديولوجية والثقافة متداخلان. لكن تظل الايديولوجية بحكم تعريفها كاعادة بناء فهم الواقع، هي بانية الثقافة (أي بانية المعرفة من الواقع الاجتماعي). والعلاقة علي هذا النحو - بين الايديولوجية والثقافة - مسألة نظرية منطقية Conceptual لا تحتاج الي اثبات امبريقي - كما بينا ذلك سابقا. لكن في نفس الوقت، اذا أردنا دراسة أو معرفة مدي وعمق تأثير الايديولوجيا في اعادة بناء ثقافة واقع معين، نكون بذلك قد انتقلنا من مستوي الاستنتاج النظري المنطقي للعلاقة الي مستوي آخر يتطلب استنتاجا امبريقيا. ذلك أن مسألة مدي وعمق تأثير الايديولوجيا في الثقافة مسألة لا تعتمد فقط علي مدي قوة وترايط الايديولوجية أو مدي راديكاليته في التفسير، بل تعتمد أيضا علي مدي قوة المشايعين لها، ومدي الوجود الشعبي لهذه الايديولوجية - وهذا شيء يختلف بالطبع من واقع اجتماعي الي آخر.

ويميز هويسيوم بين مستويين تعمل الايديولوجيا عند كل منهما بوظيفة مختلفة. ففي المستوي الأول نجد أن الايديولوجيا عبارة عن نسق من مفاهيم ومدرجات محددة عن الواقع الاجتماعي والفيزيقي. وعادة ما يطلق أسم براق علي هذا النسق مثل الليبرالية أو الوطنية أو الشيوعية... الخ. ويمكن أن ينبثق عن هذا النسق برامج عمل سياسية واجتماعية. أما في المستوي الثاني فإن الايديولوجيا تعمل كانسقة أفعال. والايديولوجيا كنسق من المفاهيم والمعتقدات والمدرجات حول المجتمع، لا توجد محددة أو مدركة بوعي في المستوي الثاني. لكنها مع ذلك تشكل أساس أفعال وسلوكيات مجموعة معينة مع الناس.

فالإيديولوجية توجد في هذا المستوى كنسقة أفعال (Hobsbawm 86: 1977) والمستوي الأول بالنسبة لهوسبيوم هو مستوى النخبة أو الصفوة Elite في مجتمع ما. ويطلق هوسبيوم علي الإيديولوجية في هذا المستوى النظريات السياسية والاجتماعية أما في المستوى الثاني فهو مستوى الجمهور العريض في المجتمع ويطلق هوسبيوم علي الإيديولوجية في هذا المستوى الجماهيري أنسقة الفعل. ويرتب هوسبيوم علي ذلك أن الإيديولوجيات في المستوى الأول أي النظريات الاجتماعية والسياسية لدي الصفوة أو أي جماعة سياسية أو اجتماعية في مجتمع ما لا تصبح فعالة الا عندما تنقل الي الجماهير في شكل نماذج أو أنسقة من الفعل الاجتماعي. وليس معنى ذلك أن كل مستوى يختص بوظيفة معينة للإيديولوجيا. فأنسقة الفعل الاجتماعي في المستوى الثاني هي التي تجعل الإيديولوجيا في المستوى الأول فعالة. كما أن النظريات الاجتماعية والسياسية أي الإيديولوجيا في المستوى الأول هي التي تدعم وتشكل أنسقة الفعل، أي الإيديولوجيا في المستوى الثاني.

والنتيجة التي نستخلصها هنا، أن فعالية إيديولوجيا ما تصبح رهنا بمدى مشاركة الجماهير في تغيير الواقع الاجتماعي فمثل هذه المشاركة هي التي تنقل أو تحيل الإيديولوجيا، من كونها مجرد أنسقة نظرية الي واقع فطلي في ضرورة أنسقة "فعل اجتماعي" بين الجماهير أو بعبارة أخرى فان المشاركة الشخصية هي التي تنقل الإيديولوجيا من الصفوة الي واقع الجماهير المعاش في صورة أفعال وسلوكيات يومية. وهنا فقط، تتحقق النظريات أو البرامج الاجتماعية والسياسية المنبثقة عن النظريات في المستوى الأول. وهذه النتيجة هي ما تدعو

قولنا أن مدي عمق تأثير الايديولوجيا في اعادة بناء الثقافة انما يتوقف علي قوة المشايعين لها أي قوة المشاركة الشعبية في عملية التغيير.

ثانيا: الايديولوجيا والبنية الاجتماعية.

البنية الاجتماعية، كما يقول الأرنست هي "تلك النماذج الثابتة من تفاعل أعضاء المجتمع" (Allardt 1971: 33). أو هي العلاقات الاجتماعية القائمة بين متغيرات النسق الاجتماعي. ونسأل: ما العلاقة بين الايديولوجيا والبنية الاجتماعية؟ وهل التغيير الثقافي يمكن أن يؤدي بالضرورة الي تغيير بنيوي في المجتمع؟

الثقافة مستقلة نسبيا عن البنية الاجتماعية، فهي ذات بنية قسرية ولا تستببط من الواقع، وان كانت تحافظ علي بقاء البنية الاجتماعية وتعمل علي استمرارها واعادة انتاجها (Bourdieu & Passiron 1977: 4) فالعلاقة بين الثقافة والواقع ليست علاقة منطقية نظرية بل علاقة امبريقية. فقد تتغير الثقافة بفعل الايديولوجية الثورية - لكن ذلك لا ينتج عنه بالضرورة تغيير في علاقات النفوذ السائدة في المجتمع. وفي نفس الوقت فانه يمكن - نظريا - أن تتغير علاقات النفوذ في المجتمع لكن ذلك لا يفضي بالضرورة الي تغيير في البنية الثقافية أو علي الأقل تغييرات عميقة ذات مغزى في ثقافة المجتمع.

ومن هنا يمكن القول بأن الايديولوجية الثورية - وان كان يلزم عنها منطقيا تغيير في بنية الثقافة، تغيرا يتوقف عمقه ومداه علي

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

عوامل امبريقية أخرى، فأنها، أي الايديولوجية الثورية غير كافية بذاتها في احداث أي تغييرات بنيوية في المجتمع فالثقافة يمكن أن تتغير بتغير النماذج المعرفية التقرمية للناس Mazway في ضوء ما بينا سابقا، لكن التغييرات البنيوية تتطلب مسبقا الي حد ما استعمال القوة وممارسة بعض الأنشطة التي تقوم عليها. فالبنية الاجتماعية القديمة - القائمة في المجتمع - يمكن أن تضعف أو تنهار حين يفقد أصحاب السلطة نفوذهم لكنها لا تتغير مالم تقوم مؤسسات جديدة، والمؤسسات لا تقوم الا بالعمل ولا يتم بنائها الا بوجود شكل من أشكال القيادة والتنظيم. وتظل الايديولوجية الثورية مع ذلك دافعا وموجها للتغيير البنوي وشرطا أساسيا لنجاحه وضمان تحقيقه.

وإذا تصورنا نظريا أن تغيرا ما قد حدث في البنية الاجتماعية فهل ينتج عن ذلك تغير ثقافي؟ الجواب بالنفي. فليس بالضرورة أن يظهر تغير ثقافي نتيجة التغير البنوي - وذلك واضح في ضوء ما تقدم. فليست هناك علاقة منطقية بين التغير البنوي والثقافة. والجواب علي هذا النحو يثير السؤال التالي: انن، متى يحدث ارتباط بين التغيرين البنوي والثقافي؟ وفي أي شكل من أشكال التغير البنوي يتم تغير ثقافي؟

اثارة المشكلة علي هذا النحو يوضح تماما أن الايديولوجيا وحدها ليست عاملا كافيا لتفسير التغييرات الثورية أو في تحديد نمطها. وينبغي كي نفهم التغير الثوري أن ندرس متغيرا آخر يتعلق بإداة الثورة أو الطريقة التي تتم بها عملية تحويل نمط العلاقات والمؤسسات القديمة وإقامة علاقات ومؤسسات أخرى جديدة.

المتغير الثاني: التعبئة (والمشاركة) الجماهيرية:

وعبر (الاردت) بين نمطين من الفعل الثوري والنمط الجماهيري الذي يقوم علي تعبئة الجماهير ومشاركتهم السياسية في تغيير العلاقات القيمة واقامة علاقات أخرى جديدة من خلال نضال جماهيري. والنمط الثاني هو النمط الفوقي الذي تقوم فيه النخبة من خلال سيطرتها علي جهاز الدولة بعمليات التغير البنوي في المجتمع، (Allardt 1971: 34). فماذا يعني حضور الجماهير أو غيابها؟

حضور الجماهير يعني تغير في بنية الثقافة. فالثقافة لاستغير الا حينما تكون هناك مشاركة جماهيرية وأنشطة ايدولوجية ثورية بين الجماهير فذلك يتيح للايدولوجية أن تتحول من كونها نظريات اجتماعية داخل ألفة قلة من المفكرين أو السياسيين الي أنسقة للفعل الاجتماعي تتحرك بها الجماهير ومن خلالها - كما يقول هوسبوم - حينئذ لا تتم فقط تغيرات بنيوية بل أيضا تجديدات ثقافية

Culrural Construction (Allardt 1971: 35, Wallace 1961: 7, Fagen 1969, Hobsbawm 1977: 188). ان أنسقة الفعل بين الجماهير، التي يتكلم عنها هوسبوم هي نفسها النماذج المعرفية الجديدة التي تتكون لدي الناس التي تكلم عنها ولاس. وعلي أي الأحوال ان حضور ومشاركة الجماهير وتعبئتها هو الذي يحقق العلاقة بين الايدولوجية الثورية والثقافة والتغير البنوي كما يتضح من الشكل رقم (٣).

ويوضح قانون أهمية التعبئة الجماهيرية في تغير البنية الثقافية، وان كان يعرض المسألة بطريقة مختلفة بعض الشيء -

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

في مكان ملمون بمعزل من تأثير النضال اليومي الجماهيري، فمن خلال النضال اليومي من أجل التغيير، ومن خلال تطور هذا النضال وما يحققه من انجازات ثورية، تتخذ الثقافة صورا وصورا جديدة. ويوضح قانون ذلك جليا وبشكل رائع في قوله:

أن النضال من أجل الحرية لا يعطي للثقافة الوطنية مجرد أشكالها وقيمها السابقة، فهذا النضال الذي اتجه منذ البداية الي ارساء علاقات اجتماعية وسياسية جديدة بين الناس لا يمكن أن يترك الثقافة - سواء في الشكل أو المحتوى - بمنأى عن هذا التغيير. فبعد انتهاء الصراع لا يختفي فقط الاحتلال (وعلاقات القهر والاستغلال) بل يختفي أيضا الانسان المحتل (المقهور المستغل).

(F. Fanon 1963: 24 Quoted in Carnoy 1976:

265).

أما الثورات الفوقية التي تتدلع من أعلي، في غياب الجماهير، فانها كقاعدة لا تحدث تغيرا في بنية الثقافة، ولا تخلق ثقافة جديدة والشكل رقم (٤) يوضح بينامية هذه العلاقة ومن أمثلة هذه الثورات الفوقية ثورات الصفوة العسكرية في العالم الثالث، وكذلك ثورات معظم دول أوروبا الشرقية - الاشتراكية، فالذي أحدث التغييرات الثورية في أوروبا الشرقية هو الجيش الأحمر. صحيح كانت هناك ايدولوجية عالية التماسك لدي القيادة الشيوعية الوطنية، لكن ذلك كان في غياب جماهير الشعب. ومن ثم حرمت هذه البلاد من فرصة تحويل الايدولوجية من المستوي الأول - النظري - الي أنسقة فعل أو نماذج معرفية ثورية بين الجماهير. والنتيجة أنه رغم حدوث تغيرات بنيوية في هذه المجتمعات - سواء في بلدان الثورات العسكرية في

العالم الثالث أو الثورة الاشتراكية في بعض بلدان لوريا الشرقية، فإن هذه البلاد مازالت تحتفظ وتحافظ علي كثير من بنية ثقافتها التقليدية - القديمة.

٣ - أنماط الثورة.

يتضح من المناقشة السابقة أن المكانات التي تتطوي عليها الثورة في أحداث التغيرات في الواقع الاجتماعي إنما تكمن في هذين المتغيرين الايديولوجية الثورية والتعبئة الجماهيرية. فهما المتغيران اللذان يحددان امكانات أو طاقة ثورة معينة في التغيير. وبالتالي يمكن اتخاذهما كممتغيرين في بناء طيبولوجي يصنف أنماط الثورة المختلفة ويمكن استخدامه كمخطط تفسيري لفهم هذه الأنماط. فقد رأينا أن الايديولوجيا الثورية متغير أساسي في أي عمل ثوري. ولا توجد ثورة بلا ايديولوجية لكن تختلف الايديولوجية من ثورة الي أخرى في درجة تماسكها وتوجهها الراديكالي نحو التغيير فهناك ايديولوجيات عالية الدرجة في تماسكها وراديكاليتها الجماهيرية، فقد رأينا أن التغيير الثوري في البني الاجتماعية قد يتم من خلال الجماهير ومشاركتها الفعلية أو يتم في غيابها من خلال أجهزة الدولة وقرارات النخبة الثورية من أعلى. وقد نتصور متصلا للمتغير الأول وهو متغير الايديولوجيا وفي نهاية أحد طرفيه ايديولوجيا عالية التماسك والتوجه الراديكالي، وفي أقصى الطرف الآخر ايديولوجيا منخفضة التماسك والتوجه الراديكالي. ونفس الشيء يمكن عمله بالنسبة للمتغير الثاني، متغير التعبئة الجماهيرية، فيمكن تصور متصل في أقصى أحد طرفيه تعبئة جماهيرية عالية وفي أقصى الطرف الثاني تعبئة جماهيرية

شكل (١٠) : درجة الملاءمة والانسجام في
التربية بين المبادئ النظرية

<p>(١١)</p> <p>خط النظريات النفسية الاجتماعية</p> <p>مطابق : السويد ١٩٤٩ - كندا ١٩٥٨</p> <p>التطبيقات الاجتماعية :</p> <p>- نظريات في التربية العقلية (+)</p> <p>- نظريات في التربية الاجتماعية (+)</p> <p>الاصلاح التربوي :</p> <p>- نو كس (+ +)</p> <p>- بنيت مدرسية (+)</p> <p>- بنيت اجتماعية (+)</p> <p>- خط سلوكي (+ +)</p> <p>- أهمية التربية (+ +)</p>	<p>(١٢)</p> <p>خط النظريات النفسية الاجتماعية</p> <p>مطابق : السويد ١٩٤٩ - كندا ١٩٥٨</p> <p>التطبيقات الاجتماعية :</p> <p>- نظريات في التربية العقلية (+ +)</p> <p>- نظريات في التربية الاجتماعية (+ +)</p> <p>الاصلاح التربوي :</p> <p>- نو كس (+ +)</p> <p>- بنيت مدرسية (+)</p> <p>- بنيت اجتماعية (+)</p> <p>- خط سلوكي (+ +)</p> <p>- أهمية التربية (+ +)</p>
<p>(١٣)</p> <p>خط النظريات "التربية" العسكرية</p> <p>خط النظريات العسكرية الوطنية</p> <p>مطابق : مصر ١٩٥٦ - سوريا ١٩٥٩</p> <p>التطبيقات الاجتماعية :</p> <p>- نظريات في التربية العقلية (-)</p> <p>- نظريات في التربية الاجتماعية (-)</p> <p>الاصلاح التربوي :</p> <p>- نو كس (+)</p> <p>- بنيت مدرسية (-)</p> <p>- بنيت اجتماعية (-)</p> <p>- خط سلوكي (-)</p> <p>- أهمية التربية (-)</p>	<p>(١٤)</p> <p>خط النظريات "التربية" الاجتماعية</p> <p>مطابق : ليبيا ١٩٥٥</p> <p>- أهمية التربية (في العالم الثالث)</p> <p>التطبيقات الاجتماعية :</p> <p>- نظريات في التربية العقلية (-)</p> <p>- نظريات في التربية الاجتماعية (+ +)</p> <p>الاصلاح التربوي :</p> <p>- نو كس (+ +)</p> <p>- بنيت مدرسية (+)</p> <p>- بنيت اجتماعية (+)</p> <p>- خط سلوكي (-)</p> <p>- أهمية التربية (+)</p>

شكل رقم (١٥) : تطورات تصنيف الخطوط النظرية الاجتماعية بين الاصلاح التربوي
في العالم الثالث

شكل (١٠) : درجة الملاءمة والانسجام في
التربية بين المبادئ النظرية

منخفضة. ويمكن حينئذ أن يقام تصنيف طيبولوجي من أربعة أنماط
مثالية كما هو موضح بالشكل رقم (٥). وهي كما يلي:

١ - النمط الأول: نمط الثورات الكبرى التي ظهرت في تاريخ البشرية

والتي تضمنت تعبئة جماهيرية عالية وايدولوجية واضحة
التوجه متماسكة المنطق. ومن نماذج هذه الثورة في القرن
العشرين الثورة الروسية ١٩١٧ والثورة الصينية ١٩٤٩،
كما يمكن أن يشمل هذا النمط بدرجة ما الثورة الكوبية
وثورة الجزائر.

٢ - النمط الثاني: نمط ثورات الاستقلال الوطنية ونموذجها تنزانيا.
حيث نجد تعبئة عالية نسبيا مع ايدولوجية وطنية اجتماعية
منخفضة التماسك المنطقي ومنخفضة في درجة التوجه
الراييكالي الاجتماعي.

٣ - النمط الثالث: وهو نمط الثورات الاشتراكية ذات الايدولوجية
العالية في درجة تماسكها وتوجهها لكنها ذات تعبئة
جماهيرية منخفضة. فالتحول الاشتراكي قامت به النصفية
السياسية المتمثلة في الأحزاب الشيوعية واستندت علي قوة
الجيش الأحمر السوفيتي في صنع التغيير الاجتماعي
"الثوري" ويتمثل ذلك في معظم ثورات أوروبا الشرقية بعد
١٩٤٥.

٤ - النمط الرابع: وهو نمط الثورات العسكرية القوية. وهو نمط ذات
حضور جماهيري منخفض وايدولوجية ثورية منخفضة
الدرجة من حيث تماسكها المنطقي وتوجهها الراييكالي اذا
قيست بتلك الايدولوجيات الاجتماعية الأخرى في النمط
الأول علي سبيل المثال. ويشمل هذا النمط وان كان بدرجات
مختلفة ثورات مثل الثورة المصرية ١٩٥٢ والثورة في بيرو
١٩٦٨، ويبدو أن معظم ثورات العالم الثالث هي ثورات من
هذا النمط الرابع.

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

وكل نمط من أنماط الثورة هذه يختلف عن الآخر في طاقته وامكاناته فكلما كانت درجة الايديولوجية والتصبية الجماهيرية عالية كلما كان النمط ينطوي علي طاقة امكانية ثورية عالية والمكس صحيح. والأنماط التي تنطوي علي امكانات ثورية عالية تتوقع أن توفر شروطا ملائمة لتحقيق نمط من الاصلاح التربوي أكثر راديكالية من غيره كما يتضح ذلك في الشكل رقم (٥).

وفي ضوء المناقشة السابقة نتوقع أن النمطين الأول والثاني من أنماط الثورة يسفران دائما عن جهود في الاصلاح التربوي عالية في درجة نجاحها وراديكاليتهما، بالمعني الذي بيناه سابقا في الجزء الأول من الدراسة. ويتم هذه الجهود في اطار تغيرات واسعة في بنية المجتمع الثقافية والاجتماعية. ونتوقع كذلك إن النمط الثالث من أنماط الثورة يسفر عن تغيرات عالية في البنية الاجتماعية للمجتمع، مع تغيرات منخفضة في البنية الثقافية للمجتمع. ومن ثم فإن جهود الاصلاح التربوي التي تتم في هذا الاطار تتوقع لها أن تكون مختلفة في درجة نجاحها وراديكاليتهما من جانب آخر في جوانب النظام التربوي. فالجوانب البنوية في النظام التعليمي ستكون أكثر تغيرا فهي التي ستركز حولها الاصلاح بدرجة عالية بينما تنخفض درجات الاصلاح في الجوانب السلوكية والثقافية في النظام التعليمي. أما النمط الرابع من أنماط الثورة فننتوقع منه تغيرات منخفضة اجتماعية واقتصادية وتربوية أيضا.

وعلي أي الأحوال نحن في حاجة الي تطبيق الاطار النظري السابق في دراسة عدة حالات دراسة عميقة تمثل تجارب ثورية مختلفة لكل نمط من الأنماط الأربعة السابقة: أولا: حتي نقف علي

صحة هذه التوقعات وما يوجد خلفها من سمات واقتراضات نظرية تمت مناقشتها في الجزئين الأول والثاني من هذه الدراسة. وثانياً: لتوضح تأثير المتغيرات الأساسية المشكلة لنمط الثورة - الايديولوجية والمشاركة الجماهيرية - في تشكيل جهود الاصلاح التربوي وربطه بجهود التغيير الثوري في المجتمع الكبير. *ثالثاً*: لتقديم نماذج توضيحية لدينامية هذا الاطار النظري في تفسيره:

وستقوم الدراسة العالية بدراسة كويا كحالة تمثل احدي التجارب الثورية الداخلة في النمط الأول من أنماط الثورة (الشكل رقم ٥)، للدراسة ما تم فيها من جهود ثورية واختبار اطارنا النظري وتوضيح قدرته في تفسير تحت أي الشروط نجحت جهود الاصلاح في كويا؟ وبالطبع نحن في حاجة الي مزيد من الدراسة الماثلة في مصر وبيرو وتزانيا حتي يستقر الاطار النظري كقوة مفسرة.

القسم الرابع - الاصلاح التربوي في كويا

دراسة لحالة اصلاح تربوي في ثورة جماهيرية

الثورة الكويتية من أسفل وتتدرج تحت النمط الأول نمط "الثورات الشعبية الاجتماعية وقد استطاعت الثورة فيها أن تحدث تغيرات عميقة في البنية الاجتماعية والثقافية. وقد كان للتربية في تجربة الثورة في كويا مكانة خاصة مميزة. فقد فهمت القيادة الكويتية التربية منذ السنوات الأولى للثورة فهما واسعا، فحاولت دمج عمليات التربية بعمليات الثورة حتي أصبحت كويا - علي حد قول - كاسترو - مدرسة كبيرة واحدة، يتم فيها تعزيز التغيرات الاقتصادية والاجتماعية الراديكالية بتربية جماهيرية تعلم جميع الكويتيين في كل الأعمار المهارات والسلوكيات الضرورية لتأمين بقاء الإيديولوجية القائدة الجديدة (R. Paulston 1971: 376). لقد اعتقدت القيادة الكويتية تماما أن التربية عنصر حيوي في خلق قيم اجتماعية جديدة. بل أن الثورة نفسها كانت بالنسبة للقيادة الكويتية - كما يقول كاسترو - "ما هي الا عملية من عمليات التربية قد نظمت بدقة عالية فالتربية والثورة شيء واحد" (F. Castro Quoted in Fagen 1969: 2).

فما هي جهود الاصلاح التربوي التي قامت في كويا؟... والي أي حد نجحت هذه الجهود في ارساء نظام تربوي جديد يسهم بفعالية في تحقيق الاهداف الجديدة التي تسعى اليها الثورة؟... وما هي الظروف الموضوعية (أو المتغيرات) التي حدثت أو مكنت من نجاح جهود الاصلاح التربوي في كويا؟

ومحاولتنا في الاجابة عن الاسئلة السابقة لا تهدف الي تقديم ما تم في كويا كنموذج يقتدي به في الاصلاح التربوي في العالم الثالث، بل تهدف أساسا الي توضيح العلاقة الوثيقة بين نمط الاصلاح التربوي ونمط التغير الاجتماعي وذلك للكشف عن الشروط الموضوعية الكامنة التي تحدد عملية الاصلاح وتشكلها.

ونلتي دراسة كويا في ثلاثة أجزاء فرعية: الجزء الأول ويتناول الثورة في كويا ليناقدش الأوضاع الاجتماعية والتربوية قبل الثورة ثم طبيعة الثورة ومتغيراتها. أما الجزء الثاني فيناقش جهود الاصلاح التربوي في كويا ويعرض لجوانبه المختلفة الكمية والكيفية وفقا للمؤشرات النظرية التي سبق عرضها في هذه الدراسة أما الجزء الأخير فهو مخصص لعرض نتائج الاصلاح التربوي، وتقييمه وفقا لمبدئي التناظر (أو التوافق) والتناقض، حتي نقف علي درجة نجاح وراييكالية جهود الاصلاح في كويا في ضوء متغيرات الثورة والاصلاح التربوي.

١ - الثورة في كويا

١ - التربية والمجتمع قبل الثورة في كويا:

خضعت كويا لسيطرة الولايات المتحدة الامريكية بعد خروج الاسبان منها في أوائل القرن العشرين فقد رأي كبار العسكريين والكيبيين وعلي رأسهم باتستا - أن خير كويا هو في اعتمادها علي الاستثمارات الامريكية سواء كان ذلك في صورة قانونية (مثل شركات

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

السكر الأمريكية الكويتية) أو بصورة غير قانونية (مثل أعمال القمار ومؤسسات التجارة والعمارة) وذلك كان اقتصاد كويا في ذلك الوقت اقتصادا تابعيا ضعيفا. وكانت الأوضاع الاجتماعية متردية قائمة علي الاستقلال. كان هناك قلة لم يتجاوز عددها بضعة آلاف تمتلك وحدها أكثر من نصف مساحة الأراضي الزراعية (٨٪ من مجموع الشعب يملكون ٧١٪ من مساحة الأراضي الزراعية، بينما كان يملك ٧٠٪ من صغار الملاك ١١٪ فقط من مساحة الأراضي الزراعية). وقد بلغت الأمية ٢٢٪ من مجموع السكان، ودهم السل ٢٠٪ من السكان وبلغت الإصابة بالتلوث ٩٥٪ من مجموع الأطفال (Carnoy 1979: 40).

وقد انعكست التبعية الاقتصادية وسوء توزيع الدخل، وسيطرة نمط الثقافة الأمريكي علي الحياة اليومية علي التربية، في شكل نظام تربوي هزيل وظالم في توزيع الفرصة التعليمية. فقد حرم الريف من الفرصة التعليمية المتساوية. فبالرغم من أن سكان الريف يشكلون ٥٥٪ من مجموع السكان في كويا فلم تكن المدارس تتسع هناك الا لثلث عددهم فقط. أما بقية السكان فقد حرموا تماما من أي تعليم. وعموما فقد كانت نسبة الاستيعاب علي المستوي الوطني ضئيلة، حيث كان استيعاب المرحلة الابتدائية في عام ١٩٥٦/٥٥ لا يتعدى ٥١٪ من مجموع الأطفال في عمر هذه المرحلة. وبينما حرم أبناء الطبقات الدنيا من الفرصة التعليمية المتكافئة، فقد وجد أبناء الطبقات العليا فرصتهم كاملة في المدارس الخاصة في كويا وخارج كويا - في الولايات المتحدة الأمريكية - كما كان التعليم في مجمله يهدف الي تنمية قيم وطموحات تتكيف مع أوضاع التبعية السياسية والاقتصادية (R. Paulston 1971: 387) ومن الناحية المعرفية فقد كان

تعليميا قائما علي النقل والاستظهار. كان تعليميا تقليديا تهدف مناهجه الي ترسيخ بنية العلاقات الاجتماعية الظالمة التي كانت موجودة قبل الثورة.

٢ - طبيعة الثورة والتغير الاجتماعي في كوبا:

لقد كانت التبعية والتفاوت الطبقي، ونظام باتستا الديكتاتوري وقمعه وقهره للامسان الكوبي من نوافع قيام الثورة الكوبية. وكانت الشروط التاريخية مواتية هناك لقيام ثورة شعبية من أسفل يضطلع بها الشعب كله مع قيادته الثورية. فقد كان النظام الكوبي رغم كل هذه الأوضاع السيئة اقتصادا رأسماليا متخلفا بفضل سيطرة النموذج الرأسمالي الأمريكي علي زراعة وصناعة السكر. وكانت الطبقة العليا طبقة مالية، لا تتحدد هويتها بالأرض أو بالمكانة الاجتماعية بل بالتقود. ومن ثم كانت أكثر تقدما من مثيلاتها في بلدان أمريكا اللاتينية. وكذلك كانت الطبقات الدنيا، فكانت هي الأخرى أكثر حراكا من مثيلاتها في أمريكا الجنوبية. فقد كونت الطبقة العمالية ١/٥ عدد السكان وبلغ عدد أعضاء النقابات ١,٢ مليون عضوا في عام ١٩٥٥ وكان عدد العمال الزراعيين في قطاع الزراعة يمثل ٦٣٪ من القوى العاملة في هذا القطاع، وكان عمال الصناعة يشكلون ٢٠٪ من مجموع القوى العاملة بشكل عام - (M. Carnoy 1979: 10). (20). وبفضل هذه الفرجة من التقدم في التكوين الاجتماعي، نجد أن هذه الجماهير العريضة حظيت بدرجة من الوعي والتماسك أكثر من غيرها في مجتمعات أخرى (DeGre', 1974: 46). أما عن الطبقة الوسطى فقد وجدت نفسها بين رهي هذا الانقسام الطبقي

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

الشديد بين تلك الشرائع العليا التي ارتبطت بالاقتصاد الأمريكي ارتباطا مطلقا في التجارة والصناعة وبين كبار المهنيين، من جهة وبين هذه الطبقات الدنيا التي تربي خلاصها في مجتمع جديد متحدر من الاستقلال والقهر والتبعية ونتيجة لذلك تذبذب انتماء أفراد الطبقة الوسطى بين أطراف الصراع، وتعددت توجهاتهم الاجتماعية، وتوحدت أفكارهم (Manitaz 1973: 11). وكانت هذه الطبقة علي أي الأحوال هي الأكثر حركة والمؤهلة لحمل الايديولوجيات الثورية (الأنشطة الفكرية والنظريات الاجتماعية والسياسية) ونقلها الي الجماهير. وجاء التحدي بالفعل لنظام باتستا القائم من شباب هذه الطبقة وكان كاسترو واحدا منهم . بل أن حركة يوليو ١٩٥٨ نفسها في كوبا، قد انطلقت في بدايتها علي يد تجمع ثوري من بين أبناء هذه الطبقة الذين ضاقوا نرجا بتسلطية نظام باتستا وفساده وتبعيته (DeGre' 1974: 44) وسرعان ما ألتقت حولها جماهير الشعب المناضلة من الريف والحضر ومن النقابات العمالية، ومن التجمعات السياسية المختلفة. وقد شهدت كوبا خلال السنوات الأولى من الثورة تحولا ايديولوجيا من الليبرالية الي الاشتراكية، وقد تم ذلك بفضل تزايد نضال تلك الجماهير الثورية، وخاصة تلك الجماهير المنظمة في الحركة العمالية والنقابية، الأمر الذي مكن قيادات شعبية ماركسية من الوصول الي مناطق النفوذ في الثورة (DeGre' 1974: 45 - 6).

وبسيطرة القوي الثورية علي الحكم في يناير ١٩٥٩ بدأت حلقة من التغييرات الثورية في المجتمع وشرعت الجماهير في عمليات التغيير. وقد تزايد الصراع الداخلي والخارجي حينما أعلنت قيادة الثورة انتقاداتها للملكية الخاصة في الانتاج ولعلاقة التبعية مع الولايات

المتحدة الأمريكية. وحاول القطاع الخاص خلق كثير من المشكلات وخاصة بعد التأميم والاصلاح الزراعي وفي عام ١٩٦١ أعلن كاسترو علي الملا الاشتراكية الماركسية وأعلن تكوين الحزب الشيوعي الكوبي (Dahlman 1973: 27 - 29).

لقد كان التفسير هو التوجه الأساسي للثورة في مجالات المجتمع فذهب نظام ملكية الأراضي الذي كان معمولاً به قبل الثورة، وأصبحت المزارع اما جماعية أو تعاونية. وأصبح مجموع الأراضي الزراعية ذات الملكية الخاصة لا تتعدى ٣٠٪ فقط من كل الأراضي الزراعية بعد أقصى ٦٧ مكتارا للأسرة. وانتهى نظام المشروع الخاص في الصناعة. وتولت الدولة شئون التربية واعد بنائها وقضي علي الأمية نهائياً، وانتهت سياسة باتستا وحلت محلها سياسة كاسترو والحزب الشيوعي. واسبدلت بالتبعية للولايات المتحدة علاقة خاصة مع الدول الاشتراكية. وفر أكثر من ٥٪ من مجموع السكان من كبار المهنيين والمتخصصين الي الولايات المتحدة الأمريكية بعد الثورة مباشرة. وتغير تماماً نسق المكانة الاجتماعية والثواب والعقاب، ونسق التعزيز الاقتصادي تغيراً تاماً. وتحققت سياسة قومية لتوزيع الدخل توزيعاً عادلاً في مقابل أوضاع الظلم والاستغلال والامساواة التي أدت اليها سياسة التبعية. وتحققت عمالة كاملة وقضي علي البطالة كلية عام ١٩٦٤ وخفضت الإيجارات وتكاليف الكهرباء والخدمات العامة (Mesa - Lago 1971: 281 - 283 & M. Carnoy 1979: 10 - 20) وكما يقول فاجين لقد تغير كل شيء تماماً في كوبا ولم يتبق شيء سوى الاعتماد علي محصول السكر، وذلك الاعتماد الذي حاولت الثورة تغييره خلال الستينات ولم تنجح (Fagen

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

٧٠

المؤشرات	قبل عام ١٩٥٢	عام ١٩٧٦
السكان	٦,٨١٢,٠٠٠	٩,٥٠٠,٠٠٠
معدل الأمية القومي	٪٣٣	٪٣
نسبة الاستيعاب في المرحلة الابتدائية	٪٥٥	٪١٠٠
المقيّدون في التعليم الجامعي	١٦,٠٠٠	١١٧,٠٠٠ (٧٨/٧٧)
عدد الجامعات الخاصة	٤	صفر
المقيّدون في تعليم الكبار	٤,٢٠٠	٨١,٠٠٠ (٧٨/٧٧)
عيادات العلاج في الريف	صفر	٣٣٦
ممراس الطب	٢	٤
معدل تخرج الأطباء	٢٠٠	١,٢٥٠
مدارس التمريض	١	٢٤
معدل تخرج الممرضات	٨٠	٥٠٠
معدل الحياة المتوقعة	٥٥	٧٠
البطالة بين المدرسين	١٠,٠٠٠	نقص في المعلمين
مجموع المقيدين بالمدارس	٨١١,٠٠٠	٢,٠٥١,٠٠٠
انتاج الكتب	صفر	٢٥,٠٠٠,٠٠٠
عدد الكتب لكل فرد	٠,٥	٤,٠١
مجمّل ميزانية التعليم	٧٩,٠٠٠,٠٠٠	٨٧٤,٠٠٠,٠٠٠ مليون
نسبة المقيدين من العمال بالجامعات (لمجمّل الطلاب)	صفر	٪٥٠
المراكز المتخصصة في البحوث	صفر	١٥٠
البطالة بين العمال	٪١٦	نقص في الأيدي العاملة

Sources : Paulston (1977 :4)

جدول رقم (١) : « بعض المؤشرات الكمية في التغيير الاجتماعي والإصلاح التربوي في كينيا »

(3 : 1969). والجدول (١) المرفق يبين بصورة رقمية تطور الأوضاع

٢ - متغيرات (أو محددات) الثورة الكويتية:

ان هذه التغيرات أو التحولات الاجتماعية العميقة والواسعة التي أحدثتها الثورة في كويا قد تمت وتحدثت من خلال متغيرين أساسيين:

— الايديولوجية الثورية التي أخذت بها الثورة - الايديولوجية الاشتراكية.

— للمشاركة الشخصية أو التعبئة الجماهيرية التي قامت عليها الثورة. والمتغيران متداخلان ومرتبطان معا بوقائع التغيرات الاجتماعية، في علاقة دينامية تحدد طبيعة الثورة وامكاناتها. فالايديولوجية الثورية التي أخذت بها الثورة في كويا هي الايديولوجية الماركسية. وهي ايديولوجية تتجه بدرجة عالية نحو التغير الاجتماعي الراديكالي وقد أوضحت هذه الايديولوجية منذ البداية ثلاثة أهداف رئيسية تحدد اتجاه التغير: تحقيق المساواة، التخلص من التبعية، تحقيق معدلات عالية من التنمية والقضاء علي البطالة. وقد أبرزت هذه الايديولوجية في الواقع الكويتي فكرة "النضال لتحقيق هذه الأهداف واقامة مجتمع "يوتوبي" جديد. والنضال يتطلب بالضرورة تعبئة جماهيرية. فتعبئة الجماهير ومشاركتها هو الذي يجعل من النضال قوة فعالة ملموسة. ووضوح الأهداف هو الذي يجعل للنضال والكفاح اليومي عمومية في العالم المحيط. النضال اذن المطلوب هو نضال الجماهير الواعية المنظمة. وهنا تضع الايديولوجية الثورية في كويا مسألة تعبئة

الجامير ومشاركتها كهف ثوري، وكستراتيجية لتحقيق أهداف الثورة الثالثة في نفس الوقت.

كانت التعبئة الجماهيرية هي استراتيجية الثورة في مواجهة العدوان الخارجي، وتحقيق الاستقلال السياسي لكوبا. كما كانت التعبئة الجماهيرية أيضا هي استراتيجية الثورة في بناء السلطة ومناقشتها في كل موقع من مواقع العمل والحياة، حتي ينخرط الجميع فلاحين وعمال وطلبة ومثقفين في الحياة الاقتصادية للمجتمع وحتى تستثار الجهود الجماعية من أجل رفع الانتاج: (M. Carnoy 1979: 55).

٤ - التطبيع السياسي في كوبا في ضوء متغيرات الثورة:

لم تكن التعبئة أو المشاركة الجماهيرية من أجل الانتاج أو التخلص من التبعية فحسب بل كانت أيضا عملية تربية واسعة النطاق - كانت التعبئة من أجل أحداث تغير ثقافي في المجتمع الكوبي، من خلال تحول الايديولوجية الثورية من مستوى المبركات والمفاهيم أو النظريات الاقتصادية والاجتماعية المجردة، لتصبح نماذج معرفية وأنسقة فعل بين الجماهير. وهذه العملية نفسها ما يسميها فاجن Fagen بالتطبيع السياسي Political Socialization ويعني فاجن بالتطبيع السياسي عملية غرس الميول والقيم والممارسات السياسية سواء تم ذلك بطريقة رسمية أو غير رسمية، وبطريقة مخططة أو غير مخططة. ويقول فاجن أيضا أنه حينما تكلم كاسترو عن أن الثورة عملية تربية دقيقة كان يعني بذلك غرس الممارسات والقيم، السياسية - الثورية - خلال فترة وجيزة نسبيا

وهذه العملية بلغة العلم الاجتماعي "تطبيع سياسي" (Fagen 1969:2).

ويفرق فاجن بين نمطين من التطبيع. النمط الأول يهدف الي تحقيق "حالة عقلية" *State of mind* . أما النمط الثاني فيهدف الي تحقيق مشاركة جماهيرية، ومن ثم سلوكيات (أو أنسقة فعل) ناتجة عن نماذج معرفية مصينة والنمط الأول من التطبيع يقتصر بالطبع علي المستوي السيكولوجي. وعملية التطبيع السياسي فيه هي شيء من قبيل "الدعاية السياسية"، أي غرس ما يشبه خليطا من المعلومات السياسية والنصائح والتحذيرات والاتصالات التوجيهية. وهذا النمط كما يقول فاجن لا يصلح الا حينما يكون التطبيع منصبا علي القيم والسلوكيات القائمة - بالفعل - في المجتمع (Ibid: 5).

أما النمط الثاني من التطبيع الذي يهدف الي تحقيق المشاركة الجماهيرية فهو صالح حينما يكون التطبيع منصبا علي خلق قيم وسلوكيات جديدة تعمل في سياق اجتماعي سياسي جديد.

وقد استخدم التطبيع السياسي في كوبا لا لتطبيع الشباب في المجتمع القائم، بل لخلق ثقافة جديدة. كان الهدف الأول هو خلق المواطن المشارك القادر علي المشاركة، لا مجرد الفرد الذي يستطيع أن يردد شعارات الثورة كاملة. ان المواطن الجيد الذي تطلعت اليه الثورة في كوبا هو ذلك المواطن الذي يقاس بمدي تصرفه في حقول الانتاج وميادين القتال وفي الدراسة. كما يقاس بمدي تعاونه وتضحيته، وبمدي اسهامه في حركة الثورة. صحيح أن الفكر أو الحالة العقلية مطلوبة، لكن ذلك أن يكون في أحسن الأحوال الا شرطا ضروريا فقط غير كاف للنضال الثوري. لذلك قامت عملية التطبيق

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

وانصب على المشاركة. وأصبحت العلاقة بين التطبيع والمشاركة علاقة متبادلة ، فالمشاركة تؤدي الي تطبيع والتطبيع يؤدي الي المشاركة (Ibid: 7).

لقد كانت التعبئة ببساطة تعني تحريك هذه الاعداد الحاضرة في الجيش وفي المدارس وفي المنظمات الجماهيرية وتحويل مشاركتها الاسمية ل مجرد حقيقة الحضور الي مشاركة فعالة في تحقيق البرنامج الثوري. واذك تحولت المؤسسات الجماهيرية الثورية الي أماكن للتدريب علي المشاركة واختيار المواطن المشاركة فالتفسير الثقافي للفرد والمجتمع لا يتمان الا من خلال المشاركة.

ولم تكن التعبئة الجماهيرية لتنتظر حتي يتم استئصال الفرد - مسبقا - لقيم ومعايير الثورة. فثمة علاقة تبادلية بين التعبئة والتغير في الثقافة وشخصية الفرد Cultural and personality change ويقول فاجن:

ان الاتجاهات والقيم والمعتقدات التي تؤدي الي تغير كثيف ومنتشر في السلوك انما يمكن أن تتشكل بطريقة أدق وأحسن من خلال المشاركة نفسها في المؤسسات الجماهيرية والثورية، حيث تكون هناك فرصة أكبر وأعظم من التوجيه والرأي الجماعي وضغط جماعات الرفاق. وأكثر من ذلك، ففي تلك المؤسسات حيث تشجع المشاركة علي أوسع نطاق فإن السلوك يعدل مرارا ويتغير حتي ولو لم يكن هناك من البداية تغير في الاتجاه.... وهذا التغير السلوكي قد يؤدي بعد ذلك الي ابركات (نماذج معرفية) جديدة للحياة والعالم المحيط، ومن ثم تنشأ سلسلة رابطة

بين نمطي التغير - تغير السلوك وتغير الاتجاهات والقيم - وبهذه الطريقة فان الصياغات السهلة من قبيل "الاتجاهات تشكل السلوك" أو "أن السلوك هو الذي يشكل الاتجاه" قد تتزوي بعيدا تاركة المجال لنسق منظم من علاقة دينامية بين التغير في السلوك والتغير في الاتجاه (R. Fagen 1979: 10).

ان نظرية فاجن عن العلاقة بين التطبيع والمشاركة - التي عرضناها سابقا - تبين كيف أقيمت المؤسسات الجماهيرية وصممت بحيث تشجع وتسهل عملية الأنشطة الثورية القائمة علي المشاركة. كما تبين لنا كيف تستحيل ايدئولوجية الثورة من خلال الانخراط في المشاركة الي نماذج معرفية (قيم واتجاهات) وأنسقة فعل جماهيرية. وقيام المؤسسات الجماهيرية علي المشاركة، واستمرار هذه المشاركة - والتدريب عليها - في قلب هذه المؤسسات الجماهيرية والثورية يعتبر في ذاته تغيرا ثوريا جديدا. وهكذا تضافرت الايدئولوجية الثورية مع التعبئة الجماهيرية في خلق ثقافة جديدة، ومواطن كويتي جديد قادر علي المشاركة وتحقيق أهداف الثورة.

وفي هذا السياق، وفي اطار هذا التقصاير بين الايدئولوجية الثورية الاشتراكية والتعبئة الجماهيرية، قامت جهود الاصلاح التربوي في كويا، ونشأت المؤسسات التعليمية الجديدة متناظرة مع غيرها من مؤسسات المجتمع الجماهيرية والثورية - كتدريب علي المشاركة لخلق الانسان الكويتي الجديد.

ب - جهود الاصلاح التربوي في كويا

أشرنا من قبل الي المكانة المتميزة التي احتلتها التربية في فكر الثورة الكوبية حتي صارت الثورة هي التربية والتربية هي الثورة. ولعل معدلات الاتفاق العالية علي التعليم تفيد كمؤشرات كمية للدلالة علي أهمية المكانة التي احتلتها التربية في الثورة الكوبية. وتشير احصائيات اليونسكو (Statistic Year Book 1976) أن كويا قد خصصت نسبة عالية من الدخل القومي للصرف علي التعليم الابتدائي والثانوي وكذلك علي التعليم الريفي. ففي عام ١٩٦٥ كانت ميزانية التعليم تمثل ٧٪ من الدخل القومي. (في الوقت الذي حددت فيه اليونسكو عام ١٩٧٥ الميزانية المناسبة للتعليم بما يساوي ٤٪ من الدخل القومي). وارتفعت ميزانية التعليم في كويا حتي بلغت ١٢٪ من الدخل القومي عام ١٩٧٥.

وقد اتسعت الفرصة التعليمية حتي تم تحقيق الاستيعاب الكامل في المراحل الاولى من التعليم وشملت المرحلة الابتدائية وحدها ما يقرب من ١/٥ سكان كويا. بل توضح الاحصاءات كذلك أن أكثر من ٣٠٪ من مجموع السكان عام ١٩٧٤ كان ملتحقا بالمدارس أو برامج تعليم الكبار - التحاقا كليا أو جزئيا. وإذا كان أيضا لابد من مؤشرات كمية لتدل علي الجودة فهي معدل الاتفاق علي التلميذ الواحد بمقارنته بما يصرف علي نظيره في دول أمريكا اللاتينية التابعة للولايات المتحدة الامريكية عام ١٩٧٢/١٩٧٤ مقدرا بالدولار الأمريكي يقدر بما يقرب من ١١٥ دولارا أمريكيا بينما ما كان يصرف علي التلميذ الواحد في التعليم الابتدائي في هندوراس ٣٤.٢ دولار

أمريكا عام ١٩٧٠، وفي كولومبيا ١٦.٢ دولارا أمريكا عام ١٩٧٢.
(UNSCO: Statistic Year Book 1976 & M. Carnoy
1979: 134)

نكرنا أن الاصلاح التربوي قد تحد - كما تحدثت
سائر التغيرات والاصلاحات التي تمت في المجتمع - بمتغيري
الايدولوجية الاشتراكية والتعبئة الجماهيرية. وقد بدت المضامين
التربوية لهذين المتغيرين أكثر مابدة، لا في المحتوى الرسمي، بل في
بنية النظام التربوي نفسه، وفي أنشطته وتوجهاته العلمية والفنية (M.
Carnoy 1979: 57) ومنبين ذلك تفصيلا في ستة مجالات
أساسية تمت فيها اصلاحات تربوية راديكالية ناجحة، وهي: حملة
محو الأمية، وتعليم الكبار بعد محو الأمية، والتعليم الرسمي العام،
وفالاق المعلمين، والتعليم الجامعي، ثم مراكز رعاية الطفولة.
فكيف انعكست المضامين التربوية للايدولوجية
الاشتراكية والتعبئة الجماهيرية في بنية الاصلاح التربوي في هذه
المجالات الستة؟.... والي أي مدي نجحت جهود الاصلاح التربوي في
دمج التربية بجهود التعبير الثوري في المجتمع الكوبي؟

١ - حملة محو الأمية :

كانت حملة محو الأمية في كوبا مواجهة وطنية واسعة
لامية مزمنة (Paulston 1977: 5). وقد أعلنت الحملة عام ١٩٦١
تحت شعار عام التربية وفي خلال ثمانية أشهر استطاعت القيادة
تعبئة أكثر من ربع مليون متطوع من الرجال والنساء وتلاميذ وتلميذات
المدارس، انطلقوا جميعا، كثرة تعليمية، بعد أن زودتهم الحكومة

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

الجيدة بالكتب والمصاييح الزيتية، للقضاء علي الأمية في جميع أنحاء كوبا. وقد كانت الأمية حسب الإحصاءات الرسمية قبل بداية الحملة ٢٢,٦٪، انخفضت بعد الحملة في نهاية العام المحد الي ٣٪ - وهو أقل معدل للأمية في جميع بلدان أمريكا الجنوبية (R. Paulston 1979: 70 & M. Carnoy 1977) وقد كانت معدلات الأمية بالطبع أكثر ارتفاعا في المناطق الريفية وبين الفقراء إذ بلغت ٤١,٧٪ في هذه المناطق.

ونظمت الحملة في ثلاث مراحل: المرحلة الأولى "التعداد" وتم فيها احصاء الأميين وحصر أسماهم في كل منطقة، والتمهيد للحملة. والمرحلة الثانية، مرحلة تدريب المتطوعين وتعريفهم بالعمل وبطبيعته وأهدافه وتنظيمهم في وحدات مترابطة يتراوح عدد كل منها بين ٢٥، ٥٠ عضوا تحت اشراف عامل أو مزارع أو أي قيادة محلية. أما المرحلة الثالثة، فكانت الانطلاق "وفيها نهبت فيالق العمل كوحداث مترابطة الي المناطق الجبلية، حيث أقاموا هناك اقامة كاملة حتي أنجزوا مهمتهم (Jolley 1964: 192: 193).

وقد قامت الحملة وفق مبدئين أساسيين كما يقول كارنوي. فالأول أنه اذا كان هناك أميون بين الشعب، فانه يوجد هناك أيضا مدرسون. والثاني أن المتعلم الأكثر يجب أن يطم الأقل (Carnoy 1979: 72) أما عن المحتوى فقد كان الكتاب المقرر بعنوان Vencermos (سننتصر) وموضوعه أهداف الثورة والمشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في المجتمع والأخطار التي يتعرض لها - داخليا وخارجيا (Ibid).

لقد كانت الحملة جزءا من الأهداف الثورية في تعبئة

الجمامير وكانت تعبئة الجمامير استراتيجية الثورة في تحقيق الهدف الثوري لمحو الأمية. أو بعبارة أخرى، لقد كانت الحملة والتعبئة الجماهيرية وجهين لعملة واحدة، حتي أصبحت الحملة هي التعبئة والتعبئة هي حملة محو الأمية. بل أصبحت التعبئة هي التربية والتربية هي التعبئة .

لقد كانت الحملة وسيلة واستراتيجية لاعادة توزيع مصادر الثروة الاقتصادية في كويا. فعملت علي تزويد الفقراء القاطنين في الجبال والاماكن النائية بالاطباء والأجهزة الطبية المختلفة، والنظارات الطبية لمعالجة أمراض العيون والأمراض الأخرى التي كانت منتشرة ومتوطنة في تلك الاماكن (Dahlman 1975: 45) كما كانت الحملة أيضا استراتيجية ناجحة في تعبئة أكثر من ٢٠٪ من الشعب وتحريكهم في مسيرة واضحة ومجهم في قوي الثورة الكويية ليكونوا دعامة جديدة في جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية في كويا. ومن خلال التعبئة نجحت الحملة، أو قل من خلال الحملة نجحت التعبئة، في جمع قطاعات كبيرة من الشعب ليتعاونوا جميعا مع بعضهم - كمعلمين ومتعلمين - في عمل واحد، وصف واحد وهدف واحد. فيتعلمون من بعضهم ويتعرفون علي بعضهم وعلي أنفسهم وعلي الثورة وعلي المجتمع (Ibid. 45) ويرى بأنفسهم ظلم الواقع الذي دفع الي الثورة عليه، ويتحققون من شرعية الثورة وشرعية أهدافها وشرعية القضاء علي الاستغلال والطبقية والتعبئة (Paulston 1977: 10) حقيقة لقد كانت الحملة لحظة تاريخية فذة في تاريخ كويا تجمع فيها هذا العدد الضخم من الكوييين من كل الطبقات في ريف كويا وجبالها ليشهدوا ويصنعوا بأنفسهم ميلاد مجتمع جديد.

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

وثمة صعوبات وانتقادات يمكن أن توجه الي الحملة من وجهة نظر فنية أو اقتصادية ضيقة، مثل عدم تحقق محور أمية وظيفي للمتعلمين الجدد، أو ارتفاع تكلفة الحملة. لكن مثل هذه المعايير خارجة عن نطاق الهدف الأساسي من الحملة. فالحملة استهدفت أحداث تغير ايدولوجي وتعبئة جماهيرية بين صفوف الشعب الكويتي. وقد نجحت في ذلك (Caarnoy 1979: 75) وحتى من وجهة نظر تربوية فنية - غير شورية - فإن أحدا لا يملك الا التسليم بحقيقة هامة وهي أن الحاجز الثقافي والنفسي الذي يحول دون تعليم الكبار (وهو موجود في كل مكان) قد انكسر تماما في كويا بفضل الحملة منذ عام ١٩٦١ (R. Fagen 1969:55).

٢ - برامج المتابعة وتعليم الكبار :

بدأت هذه البرامج منذ عام ١٩٦٢ بعد حملة محور الأمية، لمتابعة ومواصلة تعليم هؤلاء الذين أنهوا برنامج محور الأمية، أو هؤلاء الكبار الذين انقطعوا عن التعليم في الصغر. وقد انخرط في هذه البرامج في أول العام الدراسي ما يقرب من ٣٠٠,٠٠٠ دارس، ثم ارتفع هذا العدد الي ٥٩٠,٠٠٠ دارس (Dahlman 1975: 46). وقد اتسعت هذه البرامج وتزايدت الاعداد فيها، لأن المشكلات التربوية التي كان يعانيها المجتمع الكويتي، مثل الأمية والتسرب لا يمكن أن تحل مباشرة عن طريق نظام التعليم الرسمي القائم، حتي بعد توسعه ثوريا. فحل مثل هذه المشكلات انما يتطلب أساليب جديدة بديلة - تستطيع أن تخرج التربية عن أسوارها التقليدية المعروفة ويعبر عن ذلك أحد القادة التربويين الكويتيين بقوله "لا يجب أن تكون التربية

محصورة في أماكن محددة أو مخصصة، انما يجب أن تصل الي مواقع الانتاج لتزويد العمال المهرة والفنيين والمتخصصين بمزيد من المهارات والمعلومات التي تساعد علي زيادة طاقة الانتاج. (B. Castillo)

وهذه البرامج هي ما نطلق عليها مصطلح "التربية غير المدرسية" أو التربية غير الرسمية *Non-Formal Education* رغم أن هذه المصطلحات غير متداولة كثيرا في وثائق الثورة الكويتية وعلي أي الأحوال فإن اتساع مثل هذه البرامج التعليمية - خارج النظام المدرسي المعروف يعتبر من العلامات التربوية البارزة في الاصلاح التربوي في كويا. وفي تقرير الي اليونسكو تلخص وزارة التربية الكويتية (Ministry of Education 1969: 24) أهم الأسس التي تقوم عليها هذه البرامج كما يلي:

= أن هذه البرامج ذات أهداف محددة، تتجزئ في فترة زمنية وجيزة نسبيا.

= أن هذه البرامج تمول من خلال تضافر المنظمات الجماهيرية مع الحكومة.

= أن البرامج توجه لتكريس الجهود الثورية نحو التغيير الاجتماعي السريع.

= أن البرامج تعمم بحيث تصل الي القطاعات الشعبية التي تهدف خدمتها بطريقة ملائمة تساعد في التغلب علي المشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تواجهها هذه القطاعات.

الإصلاح التربوي في العالم الثالث

وقد تعددت برامج التعليم غير المدرسي، تعددا كبيرا، لكن أهم هذه البرامج هي:

أ - دروس المرحلة الابتدائية للذين أنهوا برنامج محو الأمية بنجاح، حتي يحصلوا علي تعليم مواز للصف السادس الابتدائي.

ب - تعليم مواز للتعليم النظامي لكبار السن من العمال والفلاحين للحصول علي شهادات دراسية، حتي التعليم الجامعي - العالي.

ج - برامج متنوعة للأسر والجيش، والفلاحين والفنيين في قطاعات العمل المختلفة.

لم تهدف برامج المتابعة وتعليم الكبار الي تقديم حرفة تتعلمها ربة البيت، أو يتعلمها الهواة، أو العاطلون. كذلك لم تهدف هذه البرامج الي تقديم فرصة الي هؤلاء المتطلعين الي مواصلة ما انقطع من تعليمهم - لقد كانت هذه البرامج، بالأحرى، جزءا من حركة ثورية واسعة استهدفت دمج كل فرد من الجماهير في المشروع الثوري في كويا (M. Carnoy 1979:68) فقد استخدم تعليم الكبار أولا كجزء من عملية تغيير ايدولوجية التنمية القديمة التي انحصرت في الطبقات العليا وقطاع محدود عن الطبقة الوسطى، الي ايدولوجية التنمية الشاملة لكل قطاعات المجتمع دون استثناء ولذلك كان تعليم الكبار يهدف الي تغيير في الوعي الايدولوجي (تحقيق نماذج معرفية وأنسقة فعل للايدولوجية الثورية بين الجماهير) لتناسب مع، بل وتزيد فعالية، علاقات الانتاج الجديدة في المجتمع. كما استخدم تعليم الكبار ثانيا لتزويد الخطط التنموية الجديدة بنوع

العمل الفني المدرب في كل مستويات العمل والانتاج ويقول "جولي":

إن الرغبة في تعبئة القوى العاملة، من فلاحين
وعمال، سواء من أصحاب التعليم المحدود أو العالي،
في استراتيجية تنموية شاملة، سياسية واجتماعية
واقتصادية قد أضافت بعداً حيوياً آخر للاهتمام،
والاضطلاع ببرامج تعليم الكبار (Jolly
1964:191)

٢ - التعليم الرسمي :

أصبح السلم التعليمي بعد الثورة مقسماً الى أربع
مراحل ست سنوات في المرحلة الابتدائية، ٤ سنوات للتعليم الثانوي
الاساسي، ثلاث سنوات للتعليم قبل الجامعي أو التعليم التقني، ثم
أخيراً التعليم الجامعي، وتختلف مدة الدراسة به من كلية الى أخرى...
وقد كان الاهتمام الاساسي في اصلاح التعليم المدرسي
Formal Education والتوسع فيه منصباً علي التعليم الابتدائي
والمستوي الأدنى من التعليم الثانوي والتعليم الفني.

ولقد كان هذا الاهتمام متفقاً تماماً مع سياسية إعادة
توزيع الدخل ومع الاهداف الايديولوجية في الفترات الأولى من الثورة.
فبينما كانت الاحصاءات تشير الي أن نسبة استيعاب المرحلة
الابتدائية - قبل الثورة لم يكن يتعدى ٥٠٪ من أطفال هذه المرحلة، نجد
أن التوسع في المرحلة الابتدائية والتعليم الثانوي الاساسي سار
بخطوات واسعة حتي تم استيعاب جميع التلاميذ في السنوات العشر

الأولي من الثورة (75 - 67: 1975: Dahlman).

وفي السنوات العشر الأولى من الثورة كان الاهتمام ضعيفا بالتعليم العالي والمستويات الأعلى من التعليم واستمر ذلك حتي بداية السبعينات. وحينما بدأ التركيز بشدة يتجه الي النمو الاقتصادي كهدف في حد ذاته، فاننا نجد أن السياسية التربوية قد تناظرت مع ذلك وبدأ الاهتمام منذ عام ١٩٧١ يتجه الي التعليم العالي والي كفاية التعليم الابتدائي والثانوي (Carnoy 1979: 96) وفيما يلي نناقش أهم الاصلاحات التي قامت في التعليم الرسمي.

أولا : " مدارس الريف " وريط التربية بالعمل المنتج

تحتل فكرة العمل مكانة بارزة في الايديولوجية الماركسية. فالعمل وفقا لهذه الايديولوجية، هو محور النقاء الانسان بالطبيعة والمجتمع فقد تعرف الانسان علي الطبيعة وقوانينها وتحكم وسيطر عليها من خلال العمل وكفاحه - الاجتماعي - من أجل البقاء واشباع حاجاته الانسانية الاساسية. وكان العمل اجتماعيا بالضرورة. فنشأ المجتمع ونشأت علاقاته وقواه ومؤسساته الاجتماعية. والتربية في اطار هذا السياق الايديولوجي لا يمكن أن تكون تربية حقيقية الا بقيامها علي العمل. فالعمل، والعمل المنتج الجماعي، هو الخبرة الحية التي ينمو الطفل من خلالها معرفيا وسيكولوجيا واجتماعيا نموا صحيحا. والتربية من خلال العمل هي التربية القادرة علي اعداد الطفل للمشاركة في العمل. فالعمل هو أساس التقدم الاجتماعي والانساني. وعلي ذلك فالعمل وسيلة تربوية وهو غاية اجتماعية كذلك.

ومن هنا اتجهت القيادة الكوبية الجديدة الي الربط بين التربية والعمل. وكانت اولي الجهود في هذا الاتجاه هي جهود حملة محو الامية - حيث انخرط أكثر من ١٠ آلاف تلميذ وتلميذة بعد أن أغلقت المدارس لمدة ٨ شهور في كفاح وعمل اجتماعي - جماعي - لانجاز أحد مهام الثورة في المجتمع. ومنذ ذلك الحين اتجهت القيادة الكوبية الي ربط التربية بالعمل المنتج المنظم في حقول الانتاج نفسها، ودفعت بالآلاف من الطلاب الي الجبال للمشاركة في حصاد القمح (G. Al-len 1974: 53).

ومج التربية بالعمل ليس مسألة شكلية بسيطة ، بل هو في حقيقته تغير راديكالي في بنية النظام التربوي المعرفية والاجتماعية. ويقول ماكس فيجيرو وزملاؤه:

“أن حب العمل واحترام العمال مسألة لا تأتي تلقائيا لكنها نتاج جهد وعمل تربوي ذؤوب. ويتطلب هذا الجهد أن تدار المدارس وفق مبادئ دقيقة تحقق الاخلاق الاشتراكية في كوبا. والتربية التي تقوم علي الخبرة الحية هي التربية الأكثر فعالية، وهي الممكن الوحيد في مجتمع يتطلع الي بناء الاشتراكية” (Max Figueroe etal. 1974:11).

ورشة تجربة جديدة قامت في كوبا في أبريل، عام ١٩٦٦ استمرت ٢٥ يوما - في أحدى المناطق الريفية - وعرفت التجربة باسم مدرسة من أجل الريف *The school to the countryside* وفيها طلب من تلاميذ المدارس الثانوية والمعاهد قبل الجامعية أن

يتطوعوا للذهاب الي الريف والعمل في الزراعة تحت اشراف آلاف من المتخصصين الزراعيين والاكاديميين وقد كانت هذه التجربة جزءا من عملية التعبئة الجماهيرية الواضحة التي تهدف الي خلق الانسان الجديد، المحب لبلده، المستعد لاصلاحها والعمل علي زيادة ثروتها وتجسيد قيم العمل واحترامه. فكان الهدف ربط التربية بالحياة الحقيقية من خلال العمل العمل المنتج، وإزالة الحواجز والتفاوت بين القرية والمدينة وقد نفذت هذه التجربة مرارا مما جعل انتقال المدارس الثانوية الي الريف يخضع لجدولة دقيقة واعاشة في معسكرات طلابية معدة، حتي أصبحت مسألة الخدمة والعمل في الريف جزء لا يتجزأ من خطة الدراسة تقدر بسبعة أسابيع من العمل الانتاجي.

وقد استعمل هذا شعار أو هذا المصطلح "المدرسة الي الريف" ليتحقق الاندماج الكامل المنظم للشباب في العمل الانتاجي. واستمر انتقال المدرسة الي الريف فترة طويلة حتي تحوت القيادة عن هذه التجربة بسبب ماواجهته في تنفيذ انتقال المدرسة الي الريف من صعوبات اقتصادية وتربوية. وانتقلت الي تجربة جديدة تجعل هذه المدارس في الريف - أي في اقامة كاملة علي مدار السنة بدلا من الانتقال خلال الصيف فقط وأطلق علي التجربة الجديدة شعار "المدارس في الريف" (The school in the countryside).

"والمدارس في الريف" مصطلح يطلق الآن علي المدرسة الثانوية الأساسية. وتبدأ من الصف السابع حتي الصف العاشر من التعليم الذي يعرف بالتعليم الأساسي ذي العشر سنوات - وهي المرحلة التي تقابل المرحلة الأولى من التعليم الثانوي أو المرحلة الإعدادية في بلادنا والمدارس في الريف هي مدارس يثني طلابها

جميعا من المناطق الحضرية (المدن)، ليقموا اقامة كاملة، وجميعهم في دراستهم بين العمل والتفكير النظري بطريقة منظمة طوال السنة الدراسية الكاملة وأنشطتهم تشكل بالفعل جزءا كاملا من التنمية الاقتصادية في المجتمع (M. Figuero 1974: 13) وقد سجل في هذه المدارس خلال العام الدراسي ١٩٧٢/٧٣ ما بلغ ١١٪ من مجموع الطلاب المقيدون في الصف الأول من التعليم الثانوي كله في كوبا. وقد ارتفعت هذه النسبة في العام الدراسي ١٩٧٥/٧٤ حتي وصلت الي ٢٥٪ من مجموع الطلاب المقيدون في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي.

ويقضي تلاميذ هذه المدارس العطلة الأسبوعية في منازلهم - في المدن. ولهؤلاء التلاميذ الحق في دعوة ذويهم لقضاء العطلة الصيفية معهم مجانا، اقامة كاملة بما فيها المأكل والمشرب والخروج الي المتنزهات والشواطئ القريبة واستعمال سيارات المدرسة، لقاء القيام بأعمال اعاشة محددة في اطار العمل العام للمدرسة. وللأسرة استعمال الملاعب واستخدام كافة التسهيلات الترفيهية وهي كثيرة (Carnoy 1979:102).

وتتحول المدارس في الريف - كذلك - خلال فترة الصيف الي مراكز ترفيهية واجتماعية تفتح أبوابها للفلاحين من سكان المحليات المجاورة. هذا الي جانب العمل الانتاجي الذي لا ينقطع للطلاب والمدرسين والاداريين في المدرسة (Ibid. 103).

ان العمل المنتج الجماعي علي هذا النحو هو أكثر أشكال العمل فعالية من الناحية التربوية في تشكيل عقلية منتجة، تحتاج اليها كثير من مجتمعات العالم النامي التي تشيع فيها العقلية

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

المستهلكة. ان العمل المنتج الجماعي في النهاية هو استراتيجية فعالة في تشكيل الوعي الجماعي. فالنتاج هو أحد الأنشطة الهامة التي تنطوي على قوة ايدولوجية نمطية بما ينتج من معايير للحياة اليومية ونماذج معرفية جديدة في وعي الفرد والجماعة. وأكثر الايديولوجيات تقدسية لا يمكن أن يكون لها قوة فطرية مالم تتحول الي معايير ونماذج معرفية في الحياة اليومية ومالم تتجسد في أنسقة فعل واضحة بين الجماهير في حياتهم اليومية.

ان هذه المدارس، بتمركزها حول الأنشطة الانتاجية الزراعية، قد خلقت مراكز تربية وانتاجية في نفس الوقت. وهذا في حد ذاته قد حطم الحواجز بين المدرسة وحقول الانتاج وأزال عن كاهل خطة التنمية عبء انشاء المدارس المنعزلة عن المجتمع. فتم التوسع في هذه المدارس المنتجة دون اضافة أعباء علي خطط التنمية. واستنادا الي تقدير (Gillette 1972) ودراسة (Leiner 1975) يقرر كارنوي أن ٦٠٠ ساعة عمل/طالب في السنة، يمكن حسابها وفق الحد الأدنى للأجور تبين أن انتاج الطلاب لا تغطي فقط ما يصرف علي المدرسة، بل أنها تشكل - أيضا - عائدا استثماريا بمعدل ٤٪ سنويا بالنسبة لرأس المال المنصرف (M. Carnoy 1979: 103).

ان الفكرة الرئيسية التي تضييقها هذه المدارس الانتاجية هي أن المدارس ينبغي أن تعتمد علي نفسها ماليا من خلال انتاج منتجات ذات قيمة مادية مماثلة لما يتفق عليها. وهذه الفكرة تعتبر نقطة انطلاق من واقع تربوي ممارس مقنن بالفعل - وتعتبر تحولا الي تربية جديدة حتي في كواها نفسها.

رشة بعدا آخر تضيقه "المدرسة الثانوية في الريف". فقد اعتادت السياسة البرجوازية أن لا تعيش الا في العاصمة. وتعامل البرجوازية مع القرى والنجوع علي أنها أماكن غير صالحة للمعيشة بل أن أهل هذه الأماكن أنفسهم يبدؤون في الهروب منها الي المدن والعاصمة علي الأخص (P. Wolsley 1969: 37). وتضخم المدن في العالم الثالث مثل القاهرة، ونيروبي، ومانيلا... الخ شاهد علي ذلك "مدارس الريف" في كويا ليس هجرة حكومية - أي هجرة أهل المدينة الي الريف. ولكنها بالأحرى عملية تعليمية للجميع في الريف والحضر علي السواء، حيث يتعلم الجميع أن مصدر الخير في المجتمع هو الأرض، وأن جميع الشباب في المجتمع - ريف وحضر - مسئولون جميعا عن العمل فيها، وعن رعايتها ليعم الخير المجتمع بأسره. كما تعلم الجميع أيضا أن الذهاب الي الريف لا يعني معاناة الحياة القاسية، ذلك أن أوليات التنمية هو تحسين الحياة. ومن ثم لم تعد الحياة تختلف من الريف عنها في المدينة .

ثانيا : المدارس الداخلية ونصف الداخلية في المدن :

هدفت القيادة الجدة الي التوسع في انشاء مدارس ذات اقامة كاملة (داخلية) لتلاميذ المرحلة الثانوية وقبل الجامعة، ومدارس نصف اقامة (أي نصف داخلية) لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك في المدن. والمناطق الحضرية - في مقابل "مدارس الريف" التي انشئت في القرى والمناطق الريفية. وتشير الاحصاءات الي تزايد اعداد تلاميذ هذه المدارس من ٥٠.٠٠٠ تلميذ في المدارس الثانوية عام ١٩٦٣ الي ٤٥٨.٠٠٠ تلميذ في كل المراحل التعليمية عام ١٩٧٣

(Carnoy, 1979: 46).

ويؤكد لينر أن جهود الحكومة في انشاء هذا النوع من المدارس علي هذا النحو في كل المراحل التعليمية، وخاصة اذا أضفنا اليها تلك الجهود المبذولة في انشاء مدارس الريف، يمكن اعتبارها أكبر جهود بذلت في تاريخ التربية لانشاء هذا النوع من المدارس الداخلية (M. Leiner 1973: 6).

وتعتبر تكلفة هذا النوع من المدارس تكلفة عالية جدا. اذ تبلغ تكلفة المدرسة الداخلية الواحدة عشرة أضعاف تكلفة المدرسة العادية التي تتسع لنفس عدد التلاميذ. فالمدرسة الداخلية تقدم الكسوة والطعام وكافة الخدمات الطبية والاجتماعية بالمجان. لكن برغم ارتفاع تكلفة هذه المدارس، فقد كانت استراتيجية تربية فعالة في خلق "الانسان الكوبي الجديد". فهذه المدارس ذات تأثير كبير لا يماثل في تشكيل وعي الشباب (أو قل في خلق نسق قيم واتجاهات جديدة بلغة Fagen، أو نماذج معرفية Mazway بلغة Wal-lace، أو أنسقة فعل بلغة Hobsbawm أو بني معرفية معيارية جديدة بلغة Allardt). كما تبين الدراسات أن هذه المدارس، كذلك، أكثر تأثيرا في تنمية الوعي المعرفية، اذا قيسَت باختبارات التحصيل المدرسي مقارنة بمدارس اليوم العادي (Dahlman 1973: 121).

ويشرح لينر آليات هذه المدارس في نمج الأطفال والشباب في حركة التعبئة الثورية بقوله:

"ولاً، أن تجميع الأطفال أو الشباب - جميعا للعيش

معا في عيشة واحدة - في المدارس الداخلية - تسهل عملية تنمية القيم والاتجاهات التي تتفق مع الايديولوجية الثورية. ثانياً، أن هذه المدارس يمكن أن تقدم بفعالية تربية متكاملة للتلميذ - أي تربية بدنية وعقلية. ثالثاً، أن هذه المدارس تهيء فرصة تربوية جيدة لشباب الريف، القادمين من مناطق بعيدة ومنزلة، لتنمية المهارات والقدرات المتنوعة، في الفنون والعلوم والتكنولوجيا، التي تحفل بها المدن والمناطق الحضرية، ثم رابعاً، أن المدارس الداخلية ونصف الداخلية تهييء فرصة دمج جهود الأطفال والشباب في تلك الجهود الثورية المبذولة في إعادة بناء المدن والريف (M.Leiner 1973: 6).

ثالثاً : مدارس التعليم التقني

وضحت حاجة المجتمع الكويتي الي التعليم التقني لتعويض النقص في الفنيين التي ظهرت واضحة بسبب فرار أعداد كبيرة من الفنيين الي الولايات المتحدة الأمريكية وكذلك بسبب التوسع الكبير في الصناعة والميكنة الزراعية. ويقول جيليت:

لم يكن المزيد من التربية كافياً وحده ليقابل احتياجات وأهداف التغيرات الاقتصادية الجديدة بل كان لابد من وجود نوع آخر من التعليم. لم يكن محور الأمية ولا التعليم الثانوي الأساسي في الريف والحضر يكفيان ذلك، لكنهما كانا بمثابة الأساس الذي بني عليه الكويتيون بعد ذلك تعليماً تقنياً مرتبطاً باحتياجات القوى العاملة مباشرة (A. Gillette

(11: 1973).

وقد تتوع التعليم التقني تنوعا شديدا في كويا في الصناعة والزراعة والتجارة وهناك مدارس التعليم التقني ذات الثلاث سنوات وتبدأ من الصف الثامن موازية للتعليم الثانوي الاساسي. وهناك المعاهد التقنية وهي الاكثر انتشارا وتبدأ بعد التعليم الثانوي الاساسي لمدة أربع أو خمس سنوات، لكنها موازية للتعليم الثانوي الاكاديمي المسمي بالتعليم قبل الجامعي.

رابعا : نواتر الاهتمام لربط المناهج بالانتاج خارج المدرسة

نواتر الاهتمام Interest Circle عبارة عن برامج للأنشطة مهنية متخصصة تنظم في جميع المدارس الابتدائية والثانوية وقبل الجامعية في الريف والحضر علي السواء. ويلتحق بهذه البرامج جميع التلاميذ حسب رغباتهم واهتماماتهم مكونين مجموعات، أو نواتر اهتمام ويشرف علي كل مجموعة من التلاميذ (أو كل دائرة اهتمام) مشرف فني يقود التلاميذ ويصمم لهم برنامج النشاط في التخصص المختار. وهذه النواتر شديدة التشابه بما يسمى بالأنشطة المنهجية الاضافية Extra Curricular activities لكنها منظمه حول الأنشطة الانتاجية التي يحتاج اليها المجتمع المحلي خارج المدرسة: علوم الحيوان، كيمياء الاراضي، الكهرباء....الخ. وتتعاون الأجهزة والمؤسسات مثل المستشفيات والمصانع والمعامل مع نواتر الاهتمام - المناظرة لها في التخصص - وتقدم لهم النصح والارشاد والتوجيه وفرص العمل والزيارات المتبادلة.

وبدأت هذه النورات عام ١٩٦٤/٨٢، حيث تم تصنيف

جميع الطلاب أصحاب الاهتمامات العلمية والتكنولوجية في نواثر مختلفة. وتهدف هذه النواثر الي زيادة الاهتمام والدافعية تجاه العلم والتكنولوجيا، وخاصة في تلك الأفرع التي يحتاج اليها الاقتصاد الكروي. وتهدف هذه النواثر أيضا الي تحقيق الربط والتآلف بين نشاط علماء وفنسيي المستقبل وبين مؤسسات المجتمع ومنظماته. كما تهدف نواثر الاهتمام كذلك الي ابراز الدور التربوي الذي يمكن أن تقوم به المؤسسات الاجتماعية وتجسده أمام أعين الصغار كمصدر للعلم والخبرة الي جانب مناهجهم الدراسية التقليدية المعتادة. وتهدف نواثر الاهتمام أيضا فضلا عما سبق الي اقامة جسر بين منهج المدرسة والحياة العملية للتميذ بعد التخرج: (S. Bowles 1971: 490, Carnoy 1979: 60 & Dahlman 1973: 86) لعبت هذه النواثر دورا هاما في تنمية حوافز بديلة للشباب في اختيارهم لمهنهم في المستقبل. فقد كان المجتمع الكروي السابق يعتمد علي الأجور كحافز في المجتمع الرأسمالي لكنه - بعد التحول الاشتراكي أصبح يحتاج الي حوافز بديلة. وكانت نواثر الاهتمام وسيلة جيدة كي يتعرف الشباب من خلالها علي محتوى المهن المختلفة التي يتطلعون اليها كما كانت وسيلة جيدة، أيضا في تحديد ميول الطلاب وتوجيههم في الحياة، ليشاركوا بفعالية في عملية التنمية الوطنية (S. Bowles 1971: 489).

خامسا: الجماعة والمشاركة داخل الفصل والمدرسة.

الجماعية والمشاركة أحد أبعاد التقير في بنية التعليم الكروي والتي تعبر عن نمط العلاقة الاجتماعية الجديدة بين التلاميذ.

وبين التلاميذ ومعلمهم المدرسي، وبين التلاميذ والمعلمين، وبين المعلمين وبعضهم البعض، وبين المعلمين والادارة. فقد شجعت القيادة الجديدة نظم الدراسة الجماعية فلتصبح تعليم المعارف والمهارات يتم من خلال جهود جماعية، واتجه المعلمون الي التقليل من المنافسة داخل الفصل وأخذوا يقيمون العمل حسب الجهد الجماعي، ويقيمون التلاميذ داخل اطار الجماعة. وانمكست الروح الجماعية في برامج "العرقاء" حيث يقوم الطلاب الاكثر تقوفا بتعليم زملائهم الاقل تقوفا في شكل جماعات. وقد ساعد ذلك علي تقسيم برنامج آخر يعكس الروح الجماعية الجديدة وهو برنامج "التعليم بالاتقان" *Mastry learn-ing* الذي يتيح لكل طالب فرصة الاستيعاب الجيد والتغلب علي صعوبات المادة الدراسية المقررة (Ibid: 489). كما ساعد هذا التوجيه أيضا علي تنظيم استخدام التليفزيون والوسائل التكنولوجية الأخرى داخل الفصول الدراسية (G. Allen 1974: 52).

كذلك ظهرت المشاركة الجماعية في ادارة المدرسة كأسلوب ديمقراطي يحد من هيمنة العلاقات البيروقراطية علي التعليم. فادارة المدرسة يضطلع بها مجلس ادارة يتكون من ممثلين عن المعلمين وممثلين عن الطلاب (من خلال الاتحاد العام للطلاب ومنظمة الشباب الشيوعي علي مستوى المدرسة). كما يتكون مجلس الادارة أيضا من ممثلين عن الآباء والمنظمات الجماهيرية خارج المدرسة. وهذا المجلس هو الذي يدبر ويقرر شئون التعليم في المدرسة (Figueroa 1974: 26).

٤ - فيالق المعلمين :

وأساس تكوين فيالق المعلمين وهدفه هو توفير المعلمين وتوجيههم نحو الريف وغرس القيم الجديدة فيهم. فكانت فيالق المعلمين نظاما لاعداد المعلم الاشتراكي ساعد في تعبئة سكان الريف ووفر لهم المدرس المؤمن بهدفه والمؤمن بمساعدة آلاف الفقراء الذين عانوا النظم زمتا طويلا وقد تم تكوين فيالق المعلمين من بين هؤلاء الطلاب الذين أتموا دراسة ست سنوات ليلتحقوا في برنامج مدته خمس سنوات. ويقضي الطلاب المدرسون الثلاث سنوات الأولى من هذا البرنامج في "مدرسة الجبل" ويقضون السنتين الأخيرتين في "مدرسة تعليم المعلمين" في هافانا (Carnoy 1979: 62). ومدرسة الجبل التي يتم فيها تدريب فيالق المعلمين (أو الميليشيات التدريبية كما يطلق عليها في بعض الأحيان) هي المدرسة المعروفة باسم Mina de Frio ويطلق عليها اسم مدرسة الجبل لوجودها في أحد جبال منطقة الأحراش في كوبا (8- 1964 A. Jolly).

وأهم الموضوعات التي يدور حولها تدريب المعلمين في فيالق هو كيفية اعداد وبناء مدارس الريف وكيفية التعليم في هذه المدارس وفقا لأسس التعبئة الجماهيرية وأسس التوجيه الثوري. وقد أصبح هذا النظام الجديد في اعداد معام المرحلة الابتدائية في الريف بديلا عن مدارس أو مراكز تطعيم المعلم التقليدية التي كانت منتشرة قبل ذلك في المناطق المختلفة، والتي انتهت تماما من كوبا وأغلقت منذ عام ١٩٦٢ (Tbid: 38).

ونلاحظ أن برنامج تكوين فيالق المعلمين كانت محاولة جادة لحل مشكلة العمل في الريف ومشكلة الانفصال بين التعليم

والحياة، وبين الفكر والممارسة في المجتمعات البرجوازية. فلم يعد في كويا وظيفة "معلم في الريف" وظيفة درجة ثانية، ولم تعد عقابا كما هو شائع في معظم بلدان العالم الثالث. لقد أصبحت وظيفة يكافأ عليها الفرد بأكثر من وسيلة وذلك في نسق التعزيزات الاجتماعية في المجتمع الجديد. فقد ربطت حكومة الثورة على سبيل المثال - دخول الجامعة بشرط خدمة الريف. والمعلم الذي خدم الريف هو المعلم الذي له أولوية الالتحاق بالجامعة. وإن كان قد تبين بعد ذلك أن دخول معلم التعليم الابتدائي الجامعة أمر ضروري للارتقاء بمستوي التعليم وليس فقط مجرد حافظ (أو عنصر) في نسق التعزيزات.

• - الإصلاح في الجامعة :

لم تكن الجامعة بعيدة عن الإصلاح التربوي الراديكالي في كويا - رغم أن الاهتمام بها جاء في مرحلة تالية بعد الاهتمام بالتعليم الابتدائي والثانوي الأساسي. كما جاء تحت ضغط الحاجة إلى العمالة ذات التخصص العالي الدقيق لتغطية النقص في هذا النوع من العمالة ومقابلة المتطلبات الجديدة للتنمية. وقد سار الإصلاح التربوي في الجامعة إلى جانب التوسع الكمي في أعداد الجامعات والكليات والطلاب في الاتجاهات الكيفية الآتية:

أولاً: إعادة بنية الاهتمام بالتخصصات الأكاديمية داخل

الجامعة.

وذلك بإعادة توجيه الطلاب إلى الاهتمام بالدراسات العلمية والتكنولوجية بدلا من الاهتمام السابق بالدراسات القانونية والانسانية وذلك عن طريق إعادة بناء الأقسام العلمية القديمة وتزويدها

بالامكانيات اللازمة، وكذلك عن طريق اقامة كليات جديدة للعلوم والتكنولوجيا في جميع المجالات العلمية الجديدة وتوفير المنح الدراسية لطلاب هذه الاقسام وتشجيعهم بشتي الوسائل الممكنة. وقد تم كذلك انشاء كليات جديدة للعمال والفلاحين داخل الجامعة تركز علي دراسة العلوم والتكنولوجيا - واتسعت هذه الكليات حتي شملت ١/٥ طلاب الجامعات في كوريا.

ثانيا: تغير مفهوم الجامعة ووظيفتها.

والتغيرات التي تمت في بنية الاهتمام الاجتماعي بالتخصصات العلمية الجديدة كانت تدل علي تغير في مفهوم الجامعة ووظيفتها في المجتمع الكوري الجديد. فمن ناحية الشكل فان الاصلاح التربوي الجامعي في كوريا كان يسير في الاتجاه المقابل لخط الاصلاح في دول أمريكا الجنوبية الأخرى فبينما كان الاصلاح الجامعي في أمريكا الجنوبية يؤكد مفهوم التمهين Professionalization في وظيفة الجامعة، ويرفع شعار (أو مبدأ) استقلال الجامعة كان الاتجاه في الاصلاح الجامعي الكوري يؤكد علي مبدأ "ربط الجامعة بالمجتمع والتزامها بالقضايا الاجتماعية وهذا الاتجاه الكوري مغاير تماما لمبدأ "استقلال الجامعة ويختلف عنه. فهذا المبدأ يمكن أن يرفع كشعار لمواجهة سيطرة القلة الطبقية علي الجامعة والمجتمع. لكن في نظام اجتماعي سياسي تضطلع فيه غالبية القوي الشعبية بالمسئولية الجماعية، فان التظيم الجامعي يصبح له دور، بل وينبغي أن يقوم بدور فعال في مساعدة وتمكين هذه القوي الشعبية من تفسير المجتمع وتحديثه وتحقيق خطته التنموية وأهدافه السياسية والاجتماعية

والتعليم الجامعي بهذا المعنى هو في خدمة المجتمع وليس مستقلا عنه، وهو في خدمة القوي الشعبية في نضالها الاجتماعي والسياسي والثقافي وليس مستقلا عنها (Gillette 1973: 16 - 17).

ثالثا: ربط الجامعة بالعمل الانتاجي:

لقد كان التوجه العام في الاصلاح التربوي الجامعي هو دمج النشاط الاكاديمي لطلاب الجامعة بمجمل النشاط الانتاجي في المجتمع الكويتي. وقد تضمنت تلك النظرة خروج الطلاب الي العمل كجزء من خطة الدراسة الجامعية. فكان علي طلاب الطب علي سبيل المثال التوجه للعمل في المستشفيات منذ السنة الثالثة. وأن يعمل الأساتذة والطلاب في مراكز الخدمات الطبية نصف الوقت. وكذلك كان علي طلاب العلوم الاقتصادية والتجارية العمل في الوزارات المناظرة لتخصصاتهم، وأن تكون أبحاثهم وتقاريرهم العلمية حول ما يمارسونه من عمل وما يواجهونه من مشكلات بالفعل. وتم كذلك توجيه طلاب الكليات الانسانية والأدبية الي الحياة العامة للناس، وعمل دراسات وأبحاث ومسوح اجتماعية تخدم خطط الاصلاح الاجتماعي والتربوي. وأصبح الحال كذلك بالنسبة لطلاب كويتي الهندسة والزراعة، فقد تم توجيه طلاب هذه الكليات الي العمل في مراكز الانتاج - في المصانع والحقول - عملا منتظما كجزء من البرنامج الدراسي. ويصف صموئيل بولز ذلك بقوله:

"أن كل كلية جامعية تقريبا كان عليها أن تتخبط في مشروع أو آخر من مشروعات التنمية الوطنية...."

حتى كليات الآداب فقد كان عليها القيام ببحوث
مسحية لتعرف علي الاحتياجات والتطلعات الثقافية
والتربوية للفلاحين فتعميم التعليم الجامعي طريق نو
شقين Two-way street وهو أن جميع الطلاب
يجب أن يكونوا عمالا، وفي نفس الوقت فإنه يجب أن
يكون جميع العمال طلابا (Bowles 1971: 490).

٦ - مراكز رعاية الطفولة قبل سن المدرسة:

توسعت الحكومة الجديدة في كويا في انشاء مراكز
رعاية الطفولة سواء كان ذلك في مدارس الحضانة أو رياض الأطفال
Nursery and Kindergarten schools وقد تطور عدد هذه
المراكز من ٢٧ مركزا عام ١٩٦١ حتى بلغت ٤٣٠ مركزا عام ١٩٧٠
تضم ٤٤,٢٤٦ طفلا. والتوسع في انشاء مراكز رعاية الطفولة قبل
سن المدرسة يخدم أهدافا ايدولوجية واقتصادية للثورة الكويتية. فهو،
أولا، يهدف الي القيام بعملية تطبيع اجتماعي للطفل واعداد "الانسان
الكويتي الجديد" منذ هذه السن المبكرة ويهدف، ثانيا، الي تحرير المرأة
الكويتية كقوة عمل وتمكينها من المشاركة في بناء المجتمع الجديد.
وهذا هدف اقتصادي في حد ذاته. لكنه مرتبط بهدف ايدولوجي آخر
في نفس الوقت، وثالثا، فإن تمكين المرأة من موازلة العمل خارج
المنزل يساعد علي الحد من النزعة الرجولية Male chauvinism
التي كانت سائدة في كويا القديمة (Leiner, 1974).

ج - نتائج الاصلاح التربوي في كوبا "التناظر والتناقض"

ان جهود الاصلاح التربوي في كوبا - وفقا لنظرية التناظر والتناقض عند ليفين التي عرضناها في الجزء الأول من هذه الدراسة - هي جهود ثورية حاولت وضع النظام التربوي في حالة توافق أو تناظر Correspondence مع التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي أحدثتها الثورة في كوبا حتي تسهم بفعالية في تحقيق أهداف الثورة. ومع ذلك فشلت تناقضات جديدة تنشأ دائما في اطار كل توافقات جديدة. فما مغزي وأهمية جهود الاصلاح؟ والي أي حد نجحت في ارساء تناظر أو توافق في النظم التعليمية مع التحولات الاجتماعية في كوبا؟.... وما أهم تناقضات الاصلاح التربوي والثورة في المجتمع الكوبي الجديد؟

١ - مغزي وأهمية الاصلاح التربوي في كوبا.

لقد كان الاصلاح التربوي في كوبا في نظر الكثيرين من الدارسين المهتمين بالتربية في العالم الثالث، إسهامة فذة في تغطية متطلبات التقدم الاقتصادي في كوبا من الأيدي العاملة المدربة في كافة مستويات ومجالات الانتاج (Gillette 1972, Jolly & Bowles 1971). ولم يكن كذلك فحسب، بل كان أيضا إسهامة قوية في تخليص كوبا من التبعية الاقتصادية للولايات المتحدة الأمريكية. لقد كان لبناء معاهد البحث العلمي في كل مكان وكل مجال

١٠١ الإصلاح التربوي في العالم الثالث

من مجالات الانتاج المختلفة، وكذلك كان للتوسع الضخم في اعداد وتدريب الفنيين علي كل المستويات أثراً فعالاً في تزويد كويا بالخدمات الانسانية الاساسية التي عززت من الاستقلال الاقتصادي لكويا. كما لعبت الاصلاحات التربوية التي ركزت نولاً علي محو الامية وتعليم الكبار والتوسع في التعليم الابتدائي والحلقة الاولى من التعليم الثانوي دوراً هاماً منذ البداية في تحطيم الحواجز الطبقية وارساء دعائم العدل الاجتماعي في التربية والمجتمع. فقد حصل آلاف الاطفال من السود وأبناء العمال الذين يعيشون في المناطق النائية علي الفرصة التعليمية لأول مرة. كما حصل كبار السن علي تعليم وظيفي مناسب، بل وتدرج بعضهم في المراحل التعليمية حتي وصلوا الي أعلي مراحل التعليم. لم تتحقق العدالة في التربية من خلال برامج التربية التعويضية المتبعة في الغرب، بل من خلال التغيرات الاجتماعية التي هدفت من البداية الي ازالة كل أشكال الاستغلال والتفاوت الطبقي.

ولقد غيرت الاصلاحات التربوية البنية المعرفية (Epistemology) للتعليم في كويا تغيراً جذرياً. فلم يعد التعليم عملية تدريس أو نقل معارف ومعلومات جامدة صماء تقوم علي الحفظ والتكرار. وقد قضى علي شكلية التعليم التقليدي. وبدأ التلاميذ يتعلمون من خلال ما يفعلون ومن خلال ما يفعله المعلم. وقد عمل المعلم الي جانب التلميذ الي جانب العامل والفلاح..... لقد عملوا جميعاً جنباً الي جنب وزالت التفرقة القديمة بين الفكر والعمل، وبين التربية والحياة والانتاج.

ولم تحقق الاصلاحات التربوية تغيراً في البنية المعرفية (الابستمولوجية) للتعليم فحسب، بل حققت أيضاً تغيرات عميقة في

البنية الاجتماعية (السياسيولوجية) للنظام التعليمي. فقد تغير نمط العلاقات الاجتماعية العملية التربوية الي علاقات وبني اجتماعية جديدة: الجماعية، ودوائر الاهتمام، الادارة الذاتية، العمل الانتاجي للمعلم والتلميذ.... الي آخر هذه العلاقات والبنى التي أشرنا اليها سابقا بالتفصيل. وقد كانت هذه الاصلاحات كلها فعالة في خلق المواطن الكوي الجديد. وقد لاحظ كوزول في دراسته الميدانية الانثروبولوجية "أطفال الثورة" هذه التغيرات في البنية المعرفية والاجتماعية لنظام التعليم الكوي، ومدى فعاليتها في خلق المواطن الكوي الجديد. ويقول كوزول:

"حينما يكون هناك أطفال تستطيع أن تتحدث بسهولة ويسر مثلما تتحدث الطفلة ليونورا عن "الزاسي في الثورة" - وليس نحو - الثورة، وحينما تستطيع كارلوس أن تقول "لو كان ذلك صحيحا....، فإنه حقيقة قد يشعرني بالعار... وسوف أتحقق منه" وحينما تستطيع أن تقول الطفلة سندرا عن النور الثانوي للمرأة في التاريخ، "أن ذلك لن يعود مرة أخرى" فإنه يتبين جليا أن الجوانب الضعيفة والمساوية الموجودة في مدارسنا العامة التي طالما عرفناها وعاشناها منذ مئات السنين قد تغيرت تغيرا جذريا (Jonthan Kozol 1978:196).

لقد استطاعت الثورة في كوبا أن تحدث تغيرات اجتماعية واقتصادية واسعة وأن تتخلص من السيطرة الاجتماعية والسياسية والتبعية الخارجية وأن ترسي دعائم مجتمع المساواة

ولم يكن الاصلاح التربوي ليتم علي هذا النحو دون حدوث تلك التغيرات الاجتماعية الشاملة في المجتمع الكويتي. ووفقا لمبدأ التناظر أو التوافق Correspondence بين التربية وبنية المؤسسات الاجتماعية في المجتمع الكبير، فقد تم الاصلاح التربوي ليعكس (أو ليتوافق مع) تلك التغيرات الاجتماعية الجديدة في المجتمع. ولقد نجحت جهود الاصلاح في التربية (في تحقيق علاقة تناظر جديدة بين التربية والبنية الاجتماعية الجديدة) بفضل نفس المتغيرات التي وفرت شروط النجاح لانجاز التغيرات الاجتماعية الشاملة (وتحقيق أهداف الثورة) في المجتمع وأعني بهذه المتغيرات الايديولوجية الثورية والتعبئة (أو المشاركة) الجماهيرية في الثورة الكويتية. وبدون فهم ذلك يصعب علينا فهم دينامية الاصلاح التربوي في كويا، فقد كانت ايديولوجية الثورة وتعبئة الجماهير هما أساس وجوهر الاصلاح التربوي كما كانا أساس وجوهر التغير الاجتماعي في المجتمع الكبير. ويعبارة أخرى أكثر تبسيطاً نقول ان نفس السياسة التي أنجزت التغير الاجتماعي هي نفسها التي أنجزت الاصلاح التربوي الراديكالي في كويا.

لقد تحولت ايديولوجية الثورة خلال التعبئة في حملة محو الأمية، وفي مدارس الريف، وفي المصانع حيث العمل التربوي الجماعي المنتج وفي مدارس الداخلية أو في رياض الأطفال، الي نماذج معرفية ونماذج فعل لكل جماهير هذه المواقع، لتحديث تغيرا ثقافيا علي صعيد المجتمع كله. كما تحولت الايديولوجية خلال المشاركة الجماهيرية في كل هذه المواقع الي برامج عمل ذات أهداف

واضحة لتغيير البنية الاجتماعية للمجتمع. لقد كانت التعبئة في التربية تعني توصيل رسالة الإيديولوجيا الي أكثر من مليون نسمة في المناطق الريفية والجبالية الفاتية ومجهم في جهود التغيير الثوري والنضال من أجل تحقيق أهداف المجتمع الجديد. وكانت التعبئة تعني كذلك تعليم تلك الشائيات القيمة المعتادة بين العمل اليدوي والعمل الذهني بين القرية والمدينة، بين الرجل والمرأة، بين الجامعة والمجتمع.....الخ. لقد كانت التعبئة تعني كذلك تعليم الكبار، رجالاً ونساءً، شباباً كانوا أو من تجاوزوا سن الشباب، وتهيئة الفرصة امامهم للمشاركة الفعالتفي جهود التغيير الثوري والتنمية. لقد كانت التعبئة في النهاية تعني خلق الانسان الكويتي الجديد: القادر علي المشاركة، القادر علي تحمل المسؤولية، الاشتراكي، القادر علي البناء والعمل.

٢ - تناقضات الثورة والإصلاح التربوي في كويا.

ان كشف تناقضات الوجود الاجتماعي هو توجه أساسي في منهج التفكير النقدي، طالما أصبح تحرير الانسان والمجتمع هو المسألة الأساسية في اهتمام المعرفة: فكشف التناقضات هو ضمان التغيير الدائم في سبيل مزيد من التحرير للانسان والمجتمع. وتجربة الثورة الاشتراكية في كويا - رغم الانجازات الهائلة التي أحدثتها في سبيل تحرير الانسان والمجتمع الكويتي - ليست استثناء من هذه القاعدة فلم تخل الثورة الكويتية من تناقضات اجتماعية ظهرت واضحة في الإصلاح التربوي هناك.

وسنحاول في هذا الجزء توضيح هذه التناقضات في

سياقها الاجتماعي فقد قامت الثورة في كويا وانخرطت جماهير الشعب في عملية التغيير، وتوالت التغيرات والاصلاحات وتتابعت واستمدت بعضها بعضا في دينامية لا تغلو من برامجانية رغم الوضوح الايديولوجي. فقد تركزت الجهود الثورية في البداية نحو الصناعة وعندما نتج عن ذلك انهيار الانتاج الزراعي عام ١٩٦٢ اتجهت الجهود الثورية الي العناية بالزراعة وميكنتها وتنميتها في الفترة من ٦٤ - ٧٠ (Mesa - Lago, 1971: 297) ثم عاد الاهتمام مرة أخرى نحو تحقيق التقدم الصناعي والتكنولوجي مع بداية السبعينات . وحدث أيضا نفس التردد ازاء الاختيار بين الحافز الاخلاقي أو الحافز المادي في صياغة علاقات الانتاج الجديدة (B. Williams and M.Yates 1974: 87).

فقد كان الاهتمام أولا منصبا علي الحافز الاخلاقي ثم تحول الي الاعتماد علي الحافز المادي ونظام الأجور في ادارة الاقتصاد وتنميته. وانعكس ذلك بالطبع علي التربية فترددت جهود الاصلاح بين الاهتمام بالمدارس الصناعية والمدارس الريفية، ومدارس الصفوة التي استدعي قيامها الاهتمام بدخول عصر التكنولوجيا المتقدمة. وعلي أي الأحوال لقد أفرزت هذه الظروف عدة تناقضات في المجتمع الاشتراكي الجديد. وقد ظهرت هذه التناقضات واضحة في بنية النظام التربوي الجديد وذلك بفضل مبدأ التناظر وعلي الرغم منه - في نفس الوقت. فلم يكن التناظر الجديد بين التربية والمؤسسات الجديدة - الذي تحقق من خلال جهود الاصلاح - يعني أن التربية صارت أداة طيعة في تحقيق التغيير الاجتماعي أو أنها قد اندمجت في هذه الجهود انحاجا كاملا. فالتناظر نفسه يعني في نفس

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

الوقت أن تناقضات المجتمع الجديد ستكون في نفس الوقت في قلب النظام التربوي الجديد فتختل العلاقة بين التربية والمجتمع بسبب هذه التناقضات ومن ثم تكون دافعا لتغيير جديد واصلاحات تربوية جديدة. وقد ظهرت ملامح هذه التناقضات في مرحلة استقرار الثورة، نتيجة لنمو العلاقات الداخلية في بنية المجتمع الاشتراكي الجديد، من جهة، ونتيجة لزيادة الضغط الخارجية في المجتمع الدولي من جهة ثانية. ويمكن أن نحدد ثلاثة تناقضات أساسية تعوق علاقة التناظر أو التوافق بين التربية وحركة التغيير الثوري في كوبا وهي: الاستقائية النوعية والفردية والحافز المادي.

وتود أن تؤكد قبل مناقشة هذه التناقضات أنه لا يجب أن نفهمها أي التناقضات علي أنها سمات أساسية في بنية المجتمع أو التربية الكوبية بل هي بالأحرى سمات باقية من عناصر البنى الرأسمالية القديمة تحاول أن تبرز الي الوجود مرة أخرى في ظروف تناقضات اجتماعية مواتية. وهذه التناقضات محل صراع اجتماعي قد ينجح في استيعاب التناقضات وتجاوزها لصالح قوي التغيير الاجتماعي أو قد يفشل ويتقوى العناصر الرأسمالية لصالح القوي القديمة.

التناقض الأول: الانتقاء في مقابل المساواة.

تطلب النمو الاقتصادي السريع في المجتمع الاشتراكي الكوبي مهارات عالية المستوى وذلك في الوقت الذي تركت فيه أعداد كبيرة من العناصر الفنية الحرة تحت تأثير الدعايات والمؤامرات الأمريكية. وكان من نتيجة ذلك - وتحت ضغط الحاجة - أن اتجه

النظام الاقتصادي الي انتقاء العناصر الفنية المدربة - المتاحة - وفق ما تملكه من مهارات ومعلومات - أي تربية - وقد أدت ندرة هذه العناصر الي خلق هيراركي اجتماعي واضح داخل بنية التنظيم الاجتماعي للعمل - الاشتراكي - في كوريا.

والهيراركية عنصر من عناصر البنية الاجتماعية لعلاقات العمل في النظام الرأسمالي. ومن ثم فهي تتناقض أول ما تتناقض مع بنية ونمط علاقات الانتاج الجديدة في المجتمع الاشتراكي. ولعل هذا العنصر هو الذي كون منذ البداية حوله مصالح اجتماعية قاومت الحافز الأخلاقي في الانتاج الكوري وقوت ودعمت من وجود الحافز المادي في الاقتصاد الكوري. ولعل هذا العنصر أيضا - بما أفرزه من قومي تكنوقراطية لها مصالحها الاجتماعية الخاصة، كان سببا في اجبار القيادة الكورية علي التخلي عن فكرتها الايديولوجية التي كانت توحد بين مفهوم المساواة ومفهوم المجتمع اللاتبقي، بحيث تصبح المساواة مرادفة للمجتمع اللاتبقي. وقد مهد التخلي عن هذه الفكرة لقبول التفسير الايديولوجي السوفيتي بأن المجتمع اللاتبقي لا يعني بالضرورة مجتمع المساواة، فقد يوجد في المجتمع اللاتبقي لا مساواة، بسبب تفاوت الأجور - أو الدخول الناتجة عن العمل (N. R. Manitzas, 1973: 9). وقد وجدت التكنوقراطية الاشتراكية - ان صبح التعبير - تبريرا لهيراركيته ومصالحها الاجتماعية التي ولدتها تناقضات الاقتصاد الاشتراكي الوليد في الايديولوجية الماركسية السوفيتية.

وعلي أي الأحوال، لقد انعكست هذه الهيراركية الاجتماعية البارزة في قلب النظام الاقتصادي الكوري علي التربية.

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

وتولدت هيراركية تربوية داخل النظام التربوي، تقوم علي عملية انتقاء اجتماعي متناظرة مع تلك التي تقوم عليها هيراركية الانتاج في الاقتصاد. فكيف حدث ذلك ؟

ان التوسع في النمو الاقتصادي وزيادة متطلباته من الصالة الماهرة المدربة شكل ضغطا علي النظام التربوي الذي لم يكن قد اكتمل بعد - في بداية الثورة - فلم يستطع بالطبع أن يلبي هذه المتطلبات. الأمر الذي جعل القيادة في كونا تتجه نحو التسريع في التعليم التقني لمقابلة هذه المتطلبات الاقتصادية. وقد أدى ذلك الي تبني سياسة تشجيع مبكر نسبيا في جسم النظام التربوي (الاشتراكي): بين تعليم ثانوي لاساسي وتعليم تقني أو بين تعليم عام ثانوي - قبل الجامعي - وآخر تقني في معاهد فنية معينة حسب التخصص. والتشجيع سمة طبقية في نظام التعليم القومي. فهو أداة (ميكانزم) للانتقاء الاجتماعي داخل النظام التعليمي (K. Hop- per 1977: 154)، الذي يعمل علي اعادة انتاج بنية التفاوت الطبقي في المجتمع حسن البلاوي، ١٩٨٦ ، ١٢٤). ووجود مثل هذا التشجيع وهو الانتقاء في نظام التعليم الاشتراكي يجعله متناقضا مع وجهة التغير الاجتماعي الكروي الذي يسعى الي تحقيق المجتمع اللاتبقي القائم علي العدل والمساواة.

فهل ثمة ضرورة الي وجود تعليم تقني قبل الجامعي؟ وما الدور الذي يمكن أن تلعبه المدارس الفنية المتخصصة ويعجز عنه التعليم العام الاساسي؟ الي آخره من الأسئلة التقنية التي يثيرها الفكر التقني الرأسمالي ضد عملية التشجيع في التعليم باسم التقنية والحاجة الي الأيدي العاملة المدربة، وما تثيره من هيراركية طبقية في

التعليم.

حقيقة لقد كان التوجه التربوي عموما في كويا - ومازال

- يهدف الي ازالة التشعب بين التعليم التقني - Technical edu- cation (الفني ذي الصبغة الحرفية Vocational Education) والتعليم الاكاديمي العام الذي يعد للجامعة. وذلك حتي يصبح التعليم كله تعليمًا أساسيا واحدا في المرحلة الابتدائية والثانوية - المتوسطة - يعقبه تعليم فني للجميع في المرحلة قبل الجامعية. بحيث لا توجد أي تفرقة بين مدرسة وأخرى الا علي أساس نوع التخصص في كل منها (Carnoy 1979: 106). فما الذي حدث في كويا بشأن هذا النوع من التعليم؟

لقد قام بالفعل حتي الآن عدد قليل من المدارس يقدم تعليمًا موحدًا ذي طبيعة راقية يجمع بين التعليم التقني والتعليم الاكاديمي معًا، بهدف اعداد عناصر ذات كفاءة عالية تفي بمتطلبات بعض جوانب التكنولوجيا المتقدمة.

وهذه المدرسة - من حيث السلم التعليمي - توازي مرحلة التعليم الثانوي الأساسي ومرحلة التعليم قبل الجامعي معًا. وأول مدرسة أنشئت من هذا النوع الراقى الموحد كان في عام ١٩٦٧/٦٦. ولم تتمكن الحكومة الا من انشاء سبع مدارس فقط من هذا النوع - موزعة علي عدة مناطق جغرافية داخل كويا - حتي عام ١٩٧٥. وتعتبر المدرسة التي يطلق عليها "مدرسة لينين" التي انشئت عام ١٩٧٢/٧٢ خارج العاصمة هافانا هي أهم مدرسة من المدارس السبعة، وهي النموذج المعدل لهذا النوع من المدارس (Ibid. 106) ولم تعمم الحكومة الكوبية هذه المدارس علي غرار مدرسة "لينين" -

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

ربما بسبب تكلفتها المالية العالية، أو ربما أن الهدف من بناء هذا النوع من المدارس أصلا كان لاعداد عناصر محدودة ذات كفاءة نادرة يتطلبها العلم والتكنولوجيا المتقدمة. علي أي الأحوال لقد ظل هذا النوع من المدارس محدودا، وقاصرا علي النخبة (الصفوة) من التلاميذ الذين يختارون بعناية لتفوقهم ولادانهم المتميز في السنوات الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية. ويكشف بواز عن أوجه التناقض الذي يثيره وجود مثل هذا النمط من مدارس الصفوة في مجتمع اشتراكي.

فبين أن بناء مثل هذا النوع من المدارس ينطوي علي تعقيد في جودة الاهتمام من التركيز علي مبدأ المساواة الي التركيز علي مبدأ "الكفاية Efficiency في التربية. وأن هذا النوع من المدارس يقدم حلا تربويا نخبويا Elitism في المجتمع الكويتي. ويشرح بواز هذا التناقض بقوله:

أن مجتمعا قد آل علي نفسه أن يدخل مرحلة جديدة من التقدم العلمي والتكنولوجي من موقع تربوي متخلف قد يجد نفسه في موضع يفرقه ويدفعه الي تبني مشروعات تهيء فرصا تربوية خاصة للتلاميذ الموهوبين. فثمة مدرسة قد انشئت في هافانا للنخبة الذكية... ويتم الانتقاء التربوي فيها وفق مستوي الأداء المدرسي... ومع ذلك فإن نظاما تربويا يشعب الأطفال في سن مبكرة وفق قدراتهم المقيسة وأنوارهم المتوقعة مستقبلا في العملية الانتاجية، وحتى لو كان ذلك في مجتمع اشتراكي، فإنه سيعمل علي اعادة انتاج البنية الطبقية للمجتمع ومعني الهيراركية الاجتماعية في وعي تلاميذه. ان الأبعاد

المعززة لنزعة النخبة Elitism التي يبني عليها مثل هذا النمط من التعليم، هي أبعاد واضحة تماماً، ويتقوم هذه الأبعاد وتقوي بعقائد رومانتيكية حول أهمية الخير الطمي (S.Bowles, 1971: 498).

علي أنه ينبغي للاتصاف أن نقر أن هذا التشعيب والانتقاء الاجتماعي في نظام التعليم الكويتي ليس في شدة أو حدة التشعيب والانتقاء في نظم التعليم في المجتمعات الرأسمالية. وما يقلل من حدة مسألة التشعيب والانتقاء في التعليم الكويتي هو ذلك الاتجاه القوي في التوسع في التعليم الجامعي وتعميمه الأمر الذي يهيئ فرص الالتحاق الواسعة بالجامعة أمام خريجي المدارس المختلفة الأكاديمية والفنية - كل في تخصصه. هذا فضلاً عما تلعبه كليات العمال والفلاحين من دور هام في تخفيف الأبعاد الطبقيّة لمسألة التشعيب والانتقاء لكنها - في النهاية - تشعيب وانتقاء علي أي حال - وينبغي أن يزولا دفعا للجهود الثورية في سعيها الي اقامة المجتمع اللاتبقي.

التناقض الثاني: القرية في مقابل الجماعية:

مرة أخرى، أن زيادة الاهتمام بالتكنولوجيا المتقدمة قد أدت الي زيادة الاهتمام بعملية استيعاب العلم والتكنولوجيا بل الاسراع فيها وهذا بدوره أفضى الي الاتجاه نحو عملية التعلم القرية داخل الفصل الدراسي الأمر الذي استلزم عناصر العملية التربوية

التقليدية القديمة في كثير من المواقف التعليمية. وقد كان ذلك واضحاً في خطاب وزير التربية والتعليم الكويتي حيث أكد علي الاهتمام بالفرد في العملية التعليمية (في مقابل الجماعية) والاهتمام بالجانب المعرفي الأكاديمي للتلميذ (في مقابل بناء الوعي الجماعي للانسان الجديد) (Bowles 1971: 499).

ولا يستطيع أحد أن يقلل بالطبع من أهمية الجانب المعرفي كما لا يستطيع أحد أن يلغي دور الفصل الدراسي في العملية التعليمية (في مقابل الأنشطة الجماعية خارج الفصل الدراسي وجدران المدرسة) ، والاهتمام بالمعرفة ومايتبعها من الاهتمام بالفصل الدراسي والاهتمام بتفريد التعليم Individualization لا تتناقض بذاتها مع التوجه الاشتراكي في المجتمع فالخطورة ليست في هذه الاهتمامات نفسها - لكن الخطورة تكمن فيما تثيره - هذه الاهتمامات وما تبتعثه من عناصر تربوية تقليدية فهذه الاهتمامات الثلاثة اذا ما بعدت عن الاطار الايديولوجي الجديد، واذا ما بعدت عن مفهوم التعبئة والمشاركة الجماهيرية، فسوف تبتعد بالعملية التعليمية عن مفهوم العمل وعن المشاركة الجماعية في العمل الانتاجي والاجتماعي. ومن ثم نري التربية وقد صارت متمركزة في الفصل الدراسي وقائمة علي الحفظ والاستظهار، ومتقومة بالفردية Individualism في الدراسة والتقييم. وليس ذلك فحسب، فالاهتمام بالمعرفة في اطار تربية تقوم بالفردية مسألة تعزز من الثنائية والتشعيب في جسم التعليم وترسي دعائم تعليم نخبوي Elitist في مقابل تعليم عملي تقني شعبي - وهو التناقض الذي ناقشناه سابقا.

وتزداد المسألة صعوبة اذا ما ارتبطت الفردية بالحافز المادي

وهو التناقض الناشئ الذي سنتناوله فيما بعد. حينئذ تصبح المشكلة أكثر تعقيدا. لكن ثمة حلولاً لهذا التناقض تكمن جميعها في مزيد من المشاركة في العمل الانتاجي والانشطة الجماعية خارج جدران الفصل الدراسي ، وخارج جدران المدرسة نفسها.

وقد نجحت القيادة الكوبية في معالجة تناقض الفردية وما يرتبط به من نخبوية في التعليم العالي الجامعي. فالتعليم الجامعي بحكم هدفه وبنيتة التقليدية ينطوي بالضرورة علي أبعاد فردية نخبوية بالضرورة Elitism فما الذي فعلته القيادة الكوبية لحل هذا التناقض؟

ان اهتمام القيادة الكوبية تحت ضغط النمو الاقتصادي اتجه بالتعليم الجامعي في نفس الوقت اتجاها اجتماعيا نحو زيادة الانتقاء الاجتماعي للنخبة Elite في كوبا. وقد كانت القيادة واعية بهذا التناقض منذ البداية وثمة اصلاحات ساهمت في حل هذا التناقض في اطار الايديولوجية الثورية للثورة الكوبية. ومن هذه الاصلاحات انشاء كليات العمال والفلاحين، وكذلك وجود شروط سياسية الي جانب الشروط الاكاديمية لدخول الجامعة مثل، شرط خدمة الريف أو التفوق في العمل الجماعي الانتاجي الخ. ومن هذه الاصلاحات أيضا التي ساهمت في الحد من ظهور النزعة النخبوية في التعليم الجامعي تلك الاصلاحات التي قامت علي دمج النشاط الاكاديمي داخل الجامعة بالعمل الانتاجي خارج المجتمع وهو ما سنتناوله في النقطة التالية. وهذه الاصلاحات جميعها تشكل عوامل بنيوية تقضي علي، أو علي الأقل تحد من تكوين، القيم والاتجاهات البرجوازية بين الخريجين. وثمة عاملا آخر وهاما يحد من البعد

النخبوي Elitism للجامعة - فضلا علي ما سبق - وهو التوسع في توفير فرصة التعليم الجامعي للجميع. ويشرح ذلك "ميوتو" و"ليترو" بقوله:

"أن تصميم الجامعة لا ينطوي فقط علي تعميم المعرفة ونشرها بين الجماهير، بل هو في ذاته تغير راديكالي في شكلها ووظيفتها الاجتماعية - ذلك أن تصميم الجامعة فيه قضاء - في نفس الوقت - علي المفهوم النخبوي للجامعة (Quoted in Carnoy 1979: 110).

ثالثا: الحافز المادي في مقابل الحافز الأخلاقي.

لقد لاحظنا أن التوسع في التعليم في كويا قد تتطلب نفقات كبيرة حتي وصل معدل الانفاق علي التعليم هناك الي ما يزيد عن ١٢٪ من مجمل الدخل القومي GNP وحدث ذلك التوسع في كل مجال من مجالات الخدمات الانسانية والاجتماعية كما هو واضح بالجدول الاحصائي (جدول رقم ١). ولم يكن للثروة الكوبية بالطبع أن توفر مثل هذه النفقات الا بالاستناد الي عاملين أساسيين أحدهما لا يكفي وحده: الأول هو اعادة توزيع الثروة والسيطرة علي وسائل الانتاج. وقد تم ذلك بالفعل من خلال حركة التأميم الشاملة وتحقيق الإصلاح الزراعي واعادة شكل الملكية. أما العامل الثاني فهو التوجه القومي العام نحو تخفيف الاستهلاك وتوفير مدخرات اجبارية تذهب الي عملية التنمية، وذلك من خلال الاعتماد علي حوافز جديدة - أخلاقية ايديولوجية غير مادية. لكن وجود مثل هذه الحوافز، ونجاح

هذا التوجه العام مرتبط بوجود الانسان الاشتراكي الواعي الذي يضحى من أجل بناء مجتمع المساواة والحرية الجديد ويشارك في بنائه لكل الوسائل لكن المشكلة هو أن هذا الانسان الجديد لم يتكون بعد. فكيف - اذن - يقوم الاقتصاد علي قيم جديدة وتوجهات جديدة لم توجد بعد ؟ (Dahlman 1973: 127). وكانت هذه مشكلة حادة في الاقتصاد الكوبي. وقد أعطت فرصة موضوعية للقوي التكنوقراطية - السابق الحديث عنها - في تدعيم علاقاتها الهريركية وتسييد فكرتها عن الحافز المادي المبني علي نظام الأجور التقليدي - وتدعمت فكرة الحافز المادي أكثر عندما هبطت معدلات الانتاج في منتصف الستينات. واستدعت فكرة الحافز المادي فكرة الكفاية Efficiency. ونشأت اهتمامات جديدة داخل المجال الاقتصادي تتجه الي الحافز المادي وتحقيق الكفاية أكثر من اتجاهها الي الوعي الجماعي، والمساواة الاقتصادية والاجتماعية. وهكذا انتصر الاقتصاد علي الايديولوجية (N.P. Valds 1972: 438) فماذا عن التربية ؟

كان من الطبيعي أن ينعكس ذلك كله داخل النظام التعليمي الكوبي في شكل ممارسات وسياسات وعناصر بنوية، بعضها جديد وبعضها ابتعث من الماضي أو هو من بقايا الماضي، تعمل علي تدعيم فكرة الحافز المادي داخل التربية وارساء اتجاه الكفاية داخل مدارس الريف علي وجه التحديد. وقد لاحظ بولز أن ثمة عناصر بنوية مازالت تقاوم القيم والاتجاهات والسلوكيات الجديدة التي تتجه اليها عملية التطبيع الاجتماعي والسياسي القائمة علي التعبئة والايديولوجيا الثورية. ومن هذه العناصر البنوية، بنية الثواب

والعقاب المتمثلة في الامتحانات وأساليب التقييم القديمة التي مازالت خارجة عن العملية التعليمية نفسها - External reward sys-tem، فهي غالبا ما تشبه الأجور وتتناظر مع الحافز المادي الرأسمالي في بنية الاقتصاد الكوبي الاشتراكي (S. Bowles 1971:497). كذلك لاحظ بولز وجود ممارسات سلطوية -authoritarian داخل الفصل الدراسي تؤكد التمرکز حول المدرس وحجرة الدراسة وتقلص من فرص المشاركة اليومية أمام التلاميذ في بناء العملية التربوية والتخطيط لها، ومن ثم توجيه مصائرهم (Ibid.).

ويتضح كذلك زيادة التوجه الي الكفاية والاهتمام بها - أكثر من الاهتمام بالمساواة أو تشكيل الوعي أو التعبئة - في تلك الاتجاهات التي بدأت تنظر الي مدارس الريف كمشاريع استثمارية مربحة. وتقيس نجاح هذه المدارس، وغيرها من المدارس التقنية أو الداخلية، بما تحققة من أرباح وبما تنتجه من منتجات. وهنا مرة ثانية سيتقلب الاقتصاد علي الايديولوجي في مجال التربية.

ان ما يجعل لمدرسة الريف والتجارب التربوية التي تمت في كوبا للربط بين التربية والانتاج من قيمة وأهميتي الثروة الكوبية ليس فيما ينتجه التلاميذ من قيمة مادية في حد ذاتها، ان أهمية هذه التجارب للثروة الكوبية انما تكمن فيما تتيحه - هذه التجارب - من تفاعل دينامي بين الايديولوجية والتعبئة الجماهيرية يشكل أساسا تربويا فعالا في خلق (تطبيع) الانسان الاشتراكي الجديد، القادر علي المشاركة الفعلية في عملية التغير الثقافي والاجتماعي في المجتمع - أي القادر علي بناء المجتمع الجديد وتحمل مسؤولياته.

وقد لاحظ كارنوي أن تجربة مدارس الريف تجربة

يسهل نقلها الي كثير من بلدان العالم الثالث، لفائدتها فيما توفره من نفقات وفيما تحققه من استثمارات تخفف من عبء انشاء المدارس في العالم الثالث. لكن سيظل الفرق واضحا بين المدرسة في الريف في العالم الثالث والمدرسة في الريف في كويا. فهي في الحالة الاولى سوف تدار بطريقة الكفاية والحافز المادي وسيكون ذلك هو الهدف وبالتالي سوف تساهم في تدعيم الهيراركي التربوي في هذه البلدان وسوف تكون في مرتبة اقل من التعليم العام الاكاديمي أما في كويا، فان هذه المدارس في اطار العلاقات الاشتراكية فانها تهدف الي القضاء علي الفجوة بين شباب الحضر والريف، وبين القرية والمدينة، وبين التربية والعمل، بين المدرس والتلميذ، وبين المدرس والتلميذ وبين العامل والفلاح.... الخ. أن الهدف من وراء هذه المدارس في كويا هو التعبئة وبناء انسان جديد وثقافة جديدة.

معني ذلك أن التوجه الي الكفاية والريح والحافز المادي في ادارة التجارب التربوية المرتبطة بالانتاج في كويا سوف يفرغ التجربة من محتواها الثوري أي من التفاعل بين الايديولوجية والتعبئة الجماهيرية لخلق انسان جديد وثقافة جديدة.

التناقضات الي أين ؟

مازال يعتقد الكثيرون من دارسي الثورة الكوبية في قدرة المجتمع الكوبي علي حل وازالة هذه التناقضات وغيرها من تناقضات البناء الاشتراكي. وأساس هذا الاعتقاد قائم علي مدي حركة التعبئة الجماهيرية والمشاركة الشعبية في المجتمع الكوبي. فحركة نشاط المنظمات الشعبية الجماهيرية والطلابية، والمنظمات

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

النقابية، والمشاركة في الادارة وتحمل المسؤولية وبرامج الانتاج الجماعي، والمباريات الاشتراكية، وجماعية الحزب الشيوعي، كل ذلك التواجد الجماهيري، قد اوجد فرصا بنوية لدفع اتجاهات صنع القرار في المجتمع الكويتي نحو الديمقراطية واللامركزية. مما جعل التجربة الكويتية أكثر ديمقراطية ولامركزية ومشاركة جماهيرية من أي بلد في أوروبا الاشتراكية: (MacEwan, 1975 & Zimpalish, 1975: 20) وتواجد الجماهير هو الضمان للتصحيح الايديولوجي وحل التناقضات المنبثقة خلال عملية النضال اليومي المستمر.

لكن يبدو أن هناك من يتخوف من الضغوط الخارجية السوفيتية على التجربة الكويتية، في دفع كويا الى الاقتراب من تجربة البلدان الاشتراكية في أوروبا الشرقية، والامتداء بها وذلك من خلال دفع القيادة الكويتية الى التركيز على عنصر الكفاءة Efficiency في ادارة المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية في المجتمع. ويستتبع ذلك بالطبع تدعيم عمليات الانتقاء الاجتماعي، والحافز المادي، والفردية في بنية علاقات العمل الاجتماعية. وهذا معناه بعبارة أخرى، حل التناقضات لصالح التكنوقراطيين والبيروقراطيين في المجتمع الاشتراكي الجديد. (G.Allen, 1974: 54, Mesa-Lago, 1978: 10 & Carnoy, 1979: 130)

ويقول ماكوآن معبرا عن ذلك بقوله:

”يبدو أنه رغم المساعدات الهائلة التي قدمها الاتحاد السوفيتي الى كويا، والتي بدونها كان يتعذر على كويا أن تقاوم وتصمد فإن علاقة الاتحاد السوفيتي

بكوبا كانت عاملا قويا في الضغط علي الثورة
الكوبية في التخلي عن نموذج الحافز الجمعي والأخذ
بنموذج الحافز المادي في ادارة الأنشطة الانتاجية
المختلفة (MacEwan 1975: 49) .

— فالي أي حد يستطيع المجتمع الكوبي أن يفلت من هذه
الضغوط الاقتصادية؟ والي أي حد يستطيع كذلك أن يفلت من
الضغوط الخارجية؟ ان هذا هو التحدي القائم الذي يواجه تجربة
الثورة الكوبية في مرحلة استقرارها الاجتماعي الآن. ورغم اختلاف
الكثيرين حول امكانية كوبا في مواجهة هذا التحدي، فان الثورة
الكوبية قد حققت خطوات ملموسة ناجحة في تحرير الانسان والمجتمع
وقد نجحت كذلك في تقديم نموذج جديد للاصلاح التربوي قادر علي
المساهمة الفعالة في انجاز أهداف الثورة الثلاثة: تحقيق المساواة
واطلاق طاقات الانسان، التخلص من التبعية السياسية للقوي
الامبريالية والقوي الاقتصادية الرأسمالية، انجاز تنمية اقتصادية
فعالة.

القسم الخامس : الخاتمة

لقد أصبح الإصلاح التربوي من المسائل الهامة في دول العالم الثالث. فالأزمة التربوية في هذه المجتمعات أزمة واسعة ومطلوب وضع حلول عاجلة لها - وبغيرها من الأزمات - حتي نلجح بهذه المجتمعات الي التقدم ونمكثها من اعادة بناء نفسها بما يحقق طاقاتها الكامنة فيها. وثمة جهود واسعة الآن أخذت مكانها في معظم مجتمعات العالم الثالث لتحقيق لاصلاحات تربوية في نظمها التعليمية. وتتوعد سبل هذه الاصلاحات وتعددت وسائلها واختلفت أنماطها باختلاف ظروف هذه المجتمعات التي تحدث فيها تلك الاصلاحات التربوية. وقد اعتمدت هذه الدراسة بنوع واحد من الاصلاحات التربوية في العالم الثالث، وهي تلك الاصلاحات التي تمت في اطار التغير الاجتماعي الشامل، في بعض دول العالم الثالث التي مرت بتجربة الثورة.

والاصلاح التربوي ظاهرة اجتماعية - ترتبط بغيرها من الظواهر في المجتمع تأثيرا وتثرا - وتخضع في حركتها لشروط بنوية خاصة. وقد اوضحت الدراسة أن ثمة مجموعتين من الشروط أو المتغيرات التي تحدد و تشكل جهود الاصلاح التربوي في مجتمعات العالم الثالث. والمجموعة الأولى من الشروط هي ما يمكن أن نطلق عليها الشروط الضرورية (أو للمتغيرات المستقلة). أما المجموعة الثانية من المتغيرات أو الشروط فهي ما يمكن أن نطلق عليها المتغيرات الوسيطة أو الشروط الخاصة - التي تكون مع الشروط الضرورية

السابقة مجموعة الشروط الكافية للظاهرة.

أما الشروط الضرورية التي تحدد جهود الاصلاح التربوي في دول العالم الثالث فتتمثل في مجمل العلاقات الداخلية والخارجية المهيمنة في المجتمع: أي وضع الدولة في نظام تقسيم العمل العالمي، وتوجهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبنية علاقات التفاضل الاجتماعي الطبقي في المجتمع. وفي ظل علاقة التبعية حيث تلعب بعض دول العالم الثالث في قاع تقسيم العمل العالمي - كدول أطراف - وفي ظل ما يرتبط بهذه التبعية من نمط محدود مشوه من التنمية، وفي ظل ما يرتبط بهذه وتلك من علاقات طبقية حادة، ففي ظل ذلك كله، تتحدد جهود الاصلاح التربوي في تلك الجهود التي تقوم على المعونات الاجنبية وعلى البحوث التربوية الفنية التي "يأتي بها جماعة الخبراء الممثلين لمؤسسات انتاجية أو استثمارية تمول مشروعات خطط معينة توافق عليها دون غيرها لأسباب نفعية قد تعاكس نمو الأهداف القومية (محمود قمبر ١٩٨٢، ص ٣١). وتأتي هذه الجهود منحصرة في الإطار المصغر Micro level، وتعود حول بعض الاستحداثات في تقنيات وأساليب التدريس أو في تطوير المناهج، أو في ادخال بعض تعديلات هيكلية على بنية التعليم. وأهمية مثل هذه الاصلاحات في مجتمعاتها تكمن في محاولتها المستمرة لوضع النظم التعليمية في حالة تناظر أو توافق مع بنية علاقات الهيمنة السائدة في تلك المجتمعات.

أما في ظل علاقات الاستقلال السياسي والاقتصادي، وفي ظل تنمية وطنية شاملة، وفي ظل علاقات اجتماعية تتجه الى العدل والمساواة وتخليص المجتمع من كل أشكال السيطرة، فإن

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

الاصلاحات التربوية تأتي متناظرة مع بنية أو مجمل هذه العلاقات باعتبارها الشروط الضرورية أو المتغيرات المستقلة فتقوم علي جهود القوي الوطنية واستغلال المصادر المحلية المتاحة، والأساليب التعليمية الممكنة، استغلالا منظما وفعالا في تعليم الجميع وخلق نظام تربوي جديد. وقد أطلقنا علي هذا النوع من الاصلاحات مصطلح الاصلاحات الراديكالية. والاصلاحات الراديكالية - التي بينها - هي تلك الاصلاحات التي تتناول شكل ومحتوي الأنشطة التربوية داخل النظام التعليمي، ونمط العلاقات البنوية الثقافية والاجتماعية - التي تتم من خلالها العملية التربوية، وما تتضمنه هذه العلاقات من آليات للانتقاء والتطبيع (أي المنهج الخفي) داخل النظام التعليمي، وكذلك نمط الشخصية المرغوبة التي ينتجها ذلك النظام خلال عمليات الانتقاء والتطبيع الاجتماعي.

والثورة الاجتماعية التي ظهرت في بعض مجتمعات العالم الثالث في الستينات كانت أحد أشكال التحولات الاجتماعية التي وفرت الشروط الضرورية (أو المتغيرات المستقلة) المحددة لهذا النوع من الاصلاحات الراديكالية، في تلك المجتمعات وقد نجحت بعض هذه الثورات في احداث جهود واسعة في الاصلاح التربوي. وتفاوتت هذه الجهود في درجة نجاحها وراديكاليته. وجاءت هذه التفاوتات نتيجة شروط خاصة (أو متغيرات وسيطة) - هي التي شكلت نمط الاصلاح في كل تجربة.

ان الشروط البنوية (المتغيرات الوسيطة) التي تحدد نمط الاصلاح التربوي الشامل. وهذه الشروط كما يبينتها الدراسة، هي - أولا - طبيعة الايديولوجية الثورية، من حيث درجة تماسكها

ودرجة توجهها الاجتماعي نحو التغيير، وثانياً - درجة التواجد (أو المشاركة) الشعبية في أحداث التغيير الاجتماعي.

ووفقاً لهذين الشرطين (أو المتغيرين الوسيطين: درجة الايديولوجية ودرجة المشاركة الشعبية) فقد تمكنا من تحديد أربعة أنماط أساسية للثورة الاجتماعية في بلدان العالم الثالث: الثورة الشعبية الاجتماعية - ثورة الاستقلال الوطنية - الثورة الاشتراكية الفوقية - الثورة العسكرية الفوقية. والاختلاف أو درجة التنوع في كل من هذين المتغيرين ، وهو الذي يحدد طاقة وإمكانية كل نمط من هذه الأنماط الأربعة في أحداث تغييرات اجتماعية في المجتمع، وهو الذي يحدد بالتالي درجة نجاح أو راديكالية جهود الإصلاح التربوي الذي يتم في إطار كل نمط من هذه الأنماط. وقد بينا دينامية هذه المتغيرات الوسيطة في تحديدها لجهود الإصلاح التربوي والجوانب المتوقعة تغييرها في النظام التعليمي في كل نمط من هذه الأنماط.

وقد اهتمت هذه الدراسة بجهود الإصلاح التربوي في كوبا كحالة واحدة من حالات النمط الأول في الثورة. وقد أوضحت دراسة هذه الحالة ما ذهبنا اليه في الاطار النظري، وكشفت عن جوانب الشروط البنوية التي يمكن أن تتم في إطارها جهود الإصلاح التربوي الراديكالي. كما بينت الدراسة أيضاً بعض قصور التجربة الكوبية في تحقيق بعض الإصلاحات التربوية الراديكالية إذا ما قيسست أو فحصت في ضوء مؤشرات الإصلاح التربوي - التي استخلصناها من الكتابات ذات الاتجاهات النقدية والراديكالية في علم اجتماع التربية المعاصر، والتي أوضحناها في الجزء الثاني من هذه الدراسة.

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

ونستطيع أن نستخلص من هذه الدراسة عدة نقاط أساسية، وضحت تماماً في تجربة الاصلاح التربوي في كويا. وهذه النقاط هي:

- ١ - أن أكثر الجوانب مقاومة لعملية الاصلاح التربوي -
الراييكالي - هي الجوانب المتعلقة ببنية النظام الاجتماعي للتربية:
- بنية العلاقات البيداغوجية (التي يتم من خلالها
التدريس).

- نسق التمريزات.

- بنية العلاقات الاجتماعية السائدة داخل المدرسة.

- عمليات التشعيب والازواجية في جسم التعليم.

وتظل هذه الجوانب متأثرة في بنيتها بسمات النسق
البيروقراطي في التنظيم الاجتماعي - رغم تغير بنية علاقات الانتاج
في المجتمع.

والصعوبة في تغيير النظام الاجتماعي تكمن في أن
هذه البنية حتي تتغير تحتاج الي نمط جديد من الشخصية - نمط لم
يتطبع بقيم النسق البيروقراطي كي يغيرها ويؤثر فيها، بينما مطلوب
من النظام التربوي في نفس الوقت انتاج هذه الشخصية وهو المسئول
عنها. وهذا الدور منطقي. والخروج من هذا الدور لا يكون الا بمزيد
من نقل الأنشطة التربوية خارج جدران المدرسة. ولعل الأنشطة
الانتاجية، وبوادر الاهتمام، ونظم الاقامة الكاملة، ومدارس الريف
وغيرها من التجارب التربوية التي تمت في كويا ما ساعد جهود
الاصلاح الكويبي علي التغلب الي حد كبير علي مقاومة البنية
البيروقراطية للتنظيم الاجتماعي للتربية لعمليات الاصلاح.

٢ - وما ساعد السلطات الكويتية أيضا علي التخفيف من حدة تناقضات النظام الاجتماعي للتعليم الرسمي هو نظام التعليم غير الرسمي المسمى "بتعليم الكبار" فهذا النوع من التعليم أقل صرامة في بنية علاقاته من حيث الضبط ومن حيث الهرمية (الهيراركية) البيروقراطية. وقد توسعت التجربة الكويتية في هذا النوع من التعليم توسعا كبيرا حتي شملت برامج كل مجالات الحياة. ويبدو أن التوسع في التعليم غير المدرسي أو (تعليم الكبار) يعتبر سمة أساسية من سمات الاصلاح التربوي الرأسمالي في كل التجارب الثورية. فنشاهد نفس التوسع في هذا النوع من التعليم في تجربة الاصلاح التربوي في الصين وفي تنزانيا ولم تخرج كويا عن هذه القاعدة.

علي أن نمط تعليم الكبار الذي تم في تجربة الثورة الكويتية ليس هو ذلك النمط من التعليم الذي نادى به "كومز" أو "ماريسون" من أصحاب الاتجاهات التقليدية (المدرسة الوظيفية ورأس المال البشري). فتعليم الكبار عند أصحاب هذه الاتجاهات يهدف الي تحقيق أهداف اقتصادية ضيقة من خلال اعداد قطاع معين من الجمهور واكسابه معلومات ومهارات محددة للقيام بألوار اقتصادية محدودة. أما تعليم الكبار (التعليم غير المدرسي) الذي تم في اطار الثورة الكويتية فقد تم في اطار عملية تعبئة جماهيرية واسعة هدفت الي خلق الانسان القادر علي المشاركة في بناء مجتمع المستقبل. فكان مجال تعليم الكبار هو نفسه مجال تدريب علي المشاركة، ويهدف الي تحقيق المشاركة. ومن ثم اندمجت فيه المشاركة مع التربية والتربية مع المشاركة. حتي لا تستطيع أن تفرق بين الغاية أو الوسيلة أو بين الهدف والاستراتيجية فيهما: المشاركة أم التربية؟.

٣ - يتبين من تجربة الاصلاح التربوي في كويا أن الفكر الاقتصادي مازالت له بعض أوجه السيطرة في توجه الاصلاح التربوي - حتي في الدول الاشتراكية من خلال مفاهيم "مدرسة رأس المال البشري" فاهتمام القيادة الكورية يجعل المدارس مكانا لتدريب واعداد القوي العاملة اللازمة للصناعة قد برز علي السطح رغم قوة الايديولوجية الثورية وتوجهها نحو اعداد "الانسان الجديد" وكان هذا الاهتمام الاقتصادي وراء ما رأينا من عمليات تشيعب وأزواجية في جسم نظام التعليم الكوري - وهو ما يتناقض مع توجهات الثورة نحو تحقيق المساواة. فهل أصابت القيادة الكورية حينما أدخلت بمفاهيم نظرية "رأس المال البشري" (١٨) وغلبت العامل الاقتصادي علي العامل الايديولوجي؟ نعتقد أن الجواب بالنفي. والفكر النقدي في علم اجتماع التربية المعاصر يبين لنا "وهم" استخدام المدارس لاعداد القوي العاملة. وهذا الهم هام جداً في إعادة انتاج بنية التفاوت الطبقي (حسن البيلاوي، ١٩٨٦) وهو الهم الذي وقعت التجربة الكورية في حباله. وعلي أي الأحوال نحن في حاجة الي طرح هذا الحوار في وطننا العربي لتبين مدى صحة هذه القضية التربوية.

٤ - ان المشاركة الجماهيرية في جهود التنمية التربوية في عملية متداخلة، ومسألة حيوية في تنمية الشخصية الانسانية. فمشاركة الناس في تنمية أنفسهم يحقق بالضرورة (ومن ثم فهي استراتيجية فعالة) ترقية الجهود الجماعية في تعبئة المصادر الوطنية المتاحة لتحقيق أهداف التغيير الاجتماعي والتنمية. فالمشاركة عملية نشطة يتحقق من خلالها مبادرات الجماهير المتحمسة كما يتحقق من خلالها أيضا جهود قادة التغيير وأفكارهم واتجاهاتهم حيث يتم

استدخالها في مسيره المشاركة اليومية (فتتحول الي أنسقة أفعال، ونماذج معرفية وقيم واتجاهات سلوكية) فتعيش مع الجماهير وتوجه سلوكهم وطموحاتهم نحو المستقبل.

والمشاركة الجماهيرية في التعليم تحقق نفس الهدف، وينفس الطريقة، فمشاركة الناس في تعليم أنفسهم - في برامج تعليم الكبار ومشاركة التلاميذ في تعليم أنفسهم في المناشط التربوية المختلفة - تصاعدهم جميعا صفارا وكبارا علي تحريك كل طاقاتهم الفعالة واطلاق مبادراتهم المبتكرة للاستفادة من الفرص التربوية المتاحة أكبر استفادة ممكنة. كما تحفزهم نحو مزيد من اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة.

ان مثل هذه المشاركة في جهود التنمية والتربية تحقق - أولا - اشباع حاجة الانسان الي المشاركة كهدف في حد ذاته. فهي تساعد هؤلاء المهتمين والمتحمسين علي اطلاق طاقاتهم الكامنة، وعلي اطلاق وعيهم في تحقيق ذاتهم، وفي تحقيق قدراتهم في الاعتماد علي أنفسهم. ان هذه التنمية للشخصية التي تتم من خلال المشاركة هي - ثانيا - ما تعود مرة أخرى في صورة تنفيذ راجعة الي عمليات المشاركة نفسها في التنمية والتربية - فتزداد المشاركة رقيا وتطورا.... هكذا.

• - ان الموضوع الايديولوجي في المشاركة الشعبية - سواء في التنمية أو التربية - هو ما يجعل هذه المشاركة واقعا ملموسا ومفهوما من الجماهير بما يجسده أمامها من أهداف محددة تجعل الانخراط في المشاركة اليومية معني وضرورة أخلاقية أمام الجميع.

وأخيرا فإن هذه الدراسة تفتح الباب أمام مزيد من دراسات الحالات التي تم فيها تجارب اصلاح تربوي شامل حتي نتمكن من اجراء عمليات مقارنة واسعة نتعرف من خلالها علي الشروط الموضوعية (أو المتغيرات) التي تحدد وتشكل جهود الاصلاح التربوي في النظم التعليمية في بلدان العالم الثالث.

هوامش الدراسة

(١) ان مصطلح "العالم الثالث" يستخدم هنا بنفس المعني الذي يشير اليه مصطلح "الدول النامية". ورغم ما قد يثيره البعض من أن كل مصطلح انما يحمل معاني اضافية كامنة في طياته الا أن ما نقصده هنا بالعالم الثالث هو تلك الدول التي تقع غالبيتها خارج أوروبا، وأمريكا الشمالية وأستراليا - باستثناء اليابان. ومهما اختلفت هذه الدول بعضها عن بعض في بعض الجوانب أو السمات الاقتصادية أو الاجتماعية فانها جميعا أو غالبيتها العظمي تشترك في خبرة تاريخية واحدة - هي الاحتلال الاجنبي قبل فترات الاستقلال الحديثة نسبيا.

(٢) الاصلاح التربوي الراديكالي، نعني به الاصلاح التربوي الشامل الذي يتم في اطار تغير اجتماعي سياسي اقتصادي شامل.

(٣) هذه الاهداف الثلاثة هي الاهداف التي حددها سيرز في دراسته عن معني التنمية. وهو يعتقد أن هذه الاهداف هي ما ينبغي أن تحققها كل دولة في العالم الثالث تسعي الي تحقيق التقدم ومكافحة التخلف.

(٤) ان ما نذكره هنا هو من سمات أو ملامح الأزمة، أو قل

هي نتائج الأزمة. لكنها ليست هي الأزمة. "فأزمة التربية - أو ما اصطلح علي تسميته كذلك - في العالم الثالث ما هي الا أزمة تبعية سياسية وتخلف اجتماعي وسنقصل الأمر فيما بعد.

(٥) دراسة الحالة هي احدي أشكال الدراسات المقارنة، وهي طريقة للتعرف علي المتغيرات أو الظروف الموضوعية التي تقف خلف ظاهرة تربوية محددة.

(٦) يفرق محمود قمبر (١٩٨٢) بين أشكال مختلفة من التخطيط. وهو في هذه التفرقة يوضح تماما أن الأنماط الراديكالية الثورية تختلف عن الأنماط التقليدية. فالأولي تهدف الي تغيير جذري حقيقي أما الثانية فهي تهدف الي خدمة النظام العام.

- ولزید من نقد الاتجاه التقليدي في التخطيط التربوي انظر محمود قمبر (١٩٨٢).

- ولزید من نقد الاتجاه التقليدي في الاصلاح التربوي انظر حسن البيلوي (١٩٨٧).

- ولزید من نقد كوز انظر (M. Carnoy 1976).

(٧) يتفق علي هذه المسألة، جميع مفكري الاتجاهات النقدية والنقدية الراديكالية وللتعرف علي كتاباتهم المختلفة، ومزيد من حججهم وأرائهم حول هذا الموضوع انظر حسن البيلوي (١٩٨٦)، (١٩٨٧).

(٨) وهذا هو ما تحقق أيضا في بلدان أوروبا الشرقية والذي خرج عن هذه الشواهد التاريخية هي اليابان لأسباب تاريخية معينة، وستناولها في دراسة قادمة من نفس وجهة النظر النقدية.

(٩) والنظريات التي تقول بأن ثمة "هيمنة مباشرة من خلال علاقة التناظر" (التوافق) تسمى بنظريات الاقتصاد السياسي. ومن أعلام هذه النظريات والقائلين بها مارتن كارنوي، هنري ليفين، مايكل كارتز، وصموئيل بولز، هيوبرت جيتز. ولتعرف علي وجهة نظر اتجاه الاقتصاد السياسي في التربية وعلي كتاباته في صورة مجملة انظر حسن البيلوي (١٩٨٧).

(١٠) يسمى هذا الاتجاه في تفسير سيطرة القوي الاجتماعية السائدة علي التربية من خلال السيطرة الثقافية باسم نظرية "رأس المال الثقافي". ومن أصحاب هذا الاتجاه بيير بورديو في فرنسا وبرنشتين في إنجلترا. وللإطلاع علي عرض مجمل لهذا الاتجاه والتعرف علي أهم الكتابات فيه انظر حسن البيلوي (١٩٨٦).

(١١) ليست هناك علاقة خطية مباشرة بين التربية والاقتصاد. فالعلاقة بين التربية والاقتصاد انما تتم من خلال البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمع. والعلاقة الخطية بين التربية والاقتصاد فكرة روج لها أصحاب الفكر الوظيفي التقليدي وأصحاب مدرسة رأس المال البشري في المجتمعات الغربية والاشتراكية السوفيتية

وهذه الفكرة من الأوهام التي ينبغي التصدي لها ومعالجتها معالجة تحليلية نقدية حتي تكشف عن جذور الوهم فيها.

(١٢) لمزيد من التفاصيل حول تأثير بنية العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة في عملية تشكيل الشخصية انظر بواز وجنتز (١٩٧٧). ولمزيد حول تأثير بنية هذه العلاقات في عملية الانتقاء الاجتماعي انظر بورنوباسيرون (١٩٧٧)، وانظر كذلك بواز وجنتز (المرجع السابق). وانظر أيضا لمزيد من التعرف علي الكتابات التي تناولت هذا الموضوع حسن البيلاوي (١٩٨٧).

(١٣) لقد تحدثت هذه المفاهيم من خلال تحليلاتنا السابقة لجوانب النظم التطعيمية والاصلاح. ومن خلال فهمنا لكتابات الاتجاهات النقدية، والنقدية الراييكالية في علم اجتماع التربية المعاصر في التربية.

(١٤) مصطلح "موضع التربية" الذي نستعمله هنا هو مصطلح مأخوذ من الجغرافيا ويفرق الجغرافيون بين الموقع والموضع. فالموقع هو الحدود الطبيعية للشيء. لكن ثمة عوامل تضاف الي الموقع فتجعل له أهمية خاصة - تختلف من الناحية الفعلية عن أهمية المكان بحكم الموقع نظريا. ومن هنا فان مصطلح "موضع التربية" انما يشير الي المكانة الخاصة التي يمكن أن تحتلها التربية في مجتمع معين نتيجة ظروف معينة.

(١٥) ثمة تحفظاً هنا علي الدور الثوري الذي تلعبه الصفوات العسكرية. فهو دور محدود بالبيروقراطية دائماً بحكم طبيعة وشكل حركتهم الثورية ذاتها - اذ هي "ثورة من خلال". وهي محدودة كذلك لخلوها من المشاركة الجماهيرية. ولنا دراسة مقبلة حول الثورات العسكرية الفوقية في بلدان العالم الثالث وجهود هذه الثورات في الاصلاح التربوي الذي أحدثته في بلدانها.

(١٦) عرف جالتونج الثورة "بتلك التغييرات الاجتماعية الجنرية التي تحدث في فترة وجيزة". واشترط بان الثورة لا تعتبر ثورة مالم يحدث هناك تغيرات أساسية في بنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع. وحدد جالتونج ١٤ دولة تقع معظمها في أوروبا الاشتراكية هم فقط ما ينطبق عليهم تعريفه السابق للثورة. ومع ذلك نجده قد استبعد التجربة المصرية ١٩٥٢ من كونها ثورة. مع أن الوقائع تبين حدوث تغيرات اجتماعية جنرية ولكنها في نفس الوقت لم يتوفر فيها شرط مشاركة الجماهير في احداث الثورة ولذلك فهي ثورة لكن بنمط مختلف. والثورة متعددة الأنماط.

(١٧) المتغيرات التي نعنيها هنا هي متغيرات وسيطة. أما المتغيرات المستقلة فهي تمثل في تلك التغيرات أو التحولات الاجتماعية الأساسية المتمثلة في مجمل العلاقات القائمة في المجتمع: التخلص من التبعية وتحقيق الاستقلال، التخلص من السيطرة الاجتماعية وتحقيق المساواة، التخلص من التخلف وتحقيق التنمية وطاقات الانسان.

أما المتغيرات الوسيطة التي تقصدها هنا بالذات فهي طبيعة الأيديولوجية الثورية التي توجه عمليات التغيير، ومدى تواجد الجماهير الشعبية في صنع أحداث الثورة. وهذان المتغيران الوسيطان هما ما يحددان شكل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية - والتربوية كذلك.

(١٨) نظرية "رأس المال البشري" نظرية تمت في إطار الفكر الغربي وحاولت ربط التربية بالاقتصاد. وقد عنزت بذلك علاقات السيطرة في مجتمعاتها ومجتمعات العالم الثالث التي تأثرت بها. ومن علماء هذه المدرسة "شولتز" و"هاريسون". وقد تأثرت المدرسة الاقتصادية السوفيتية في التربية بهذه المدرسة كذلك. لنقد موسع لمدرسة رأس المال البشري أنظر حسن البيلوي (١٩٨٧).

المراجع العربية

- (١) حسن البجلاوي. "التربية وبنية الثقافات الطبقي: دراسة نقدية في فكر بيير بورديو". دراسات تربوية، كتاب غير دوري يصدر عن رابطة التربية الحديثة، الكتاب الثالث يونيو ١٩٨٦، ص ١١٩ - ١٦٩.
- (٢) —————. "تحرير الانسان في الفكر التربوي: دراسة في نشأة الاتجاهات النقدية في علم اجتماع التربية المعاصر". الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، سعيد اسماعيل محرر المجلد ١٣، دار الفكر العربي، ١٩٨٧.
- (٣) كوهان، أ. س. "مقدمة في نظريات الثورة (ترجمة فاروق عبد القادر). بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩.
- (٤) ف كومنز "أزمة التعليم في عالمنا المعاصر (ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد). القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧١.
- (٥) سمير أمين "أزمة المجتمع العربي". القاهرة، دار المستقبل العربي، ١٩٨٥.
- (٦) —————. "حول التبعية والتوسع العالمي للرأسمالية".

الاصلاح التربوي في العالم الثالث

المستقبل العربي، المجلد ١١، العدد ٩٢،

١٩٨٦، ص ٨٦ - ١٢٢.

(٧) محمد أزهر سعيد السماك. قياس التبعية الاقتصادية للوطن

العربي وتأثيراتها الجيوسياسية

المحتملة. المستقبل العربي: (المجلد ٩،

العدد ٩١، ١٩٨٦، ص ٦١ - ٨١.

(٨) محمود قنبر. استراتيجيات الاصلاح التربوي في العالم

العربي ووسائل تحقيقها. مكتب اليونسكو

الاقليمي للتربية في البلاد العربية، مارس

١٩٨٠.

(٩) —————. "أزمة التخطيط التربوي: وجهة نظر نقدية"،

حواية كلية التربية، جامعة قطر السنة

الاولى، العدد الاول ١٩٨٢، ص ٢١ -

المراجع الأجنبية

- Allardt, E. "Culture, Structure and Revolutionary Ideologies" International Journal of Comparative Sociology, Vol.12 no.1, March 1971: pp. 24 - 40.
- Allen, G.E. Education in Revolutionary Cuba. The Education Digest, Vol.40, October 1974, pp. 51 - 54.
- Apple, M. "Analyzing Determinations: Understanding and Evaluating the Production of Social Outcomes in Schooling." Curriculum Inquiry, Vol. 10, no. 1, Spring 1980, 55 - 56.
- _____, Ideology and Curriculum. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- Bernstein, R. "The Structuring of Social and Political Theory". N.Y.: Harcourt and Brace Javanovich, 1976.
- Bourdieu, P. "Symbolic Power", In: D. Gleeson (ed.), Identity and Structure. Driffield: Nafferton Books, 1977: 112 - 119.
- Bourdieu, P. and J. Passeron. Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage Publications 1977.

- Bowles, S. "Cuban Education and the Revolutionary Ideology. Harvard Educational Review, Vol. 41, No. 4, 1971: pp. 742 -500.
- Bowles, S. and H. Gintis. Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. N. Y. : Basic Books, 1976.
- Carnoy, M. "International Educational Reform: The Ideology of Efficiency". In: M. Carnoy and H. Levin (eds.), The Limits of Educational Reform. N. Y.: David McKay Co. Inc., 1976.
- Carnoy, M. "Cuba: Economic Change and educational Reform 1955 - 1974". World Bank Staff Working Paper, No. 317, Jan. 1979.
- Carter, M. A. "Contradiction and Correspondence. Analysis of the Relation of Schooling to work." In: M. Carnoy and H. Levin, The Limits of Educational Reform. N. Y.: David McKay Co., Inc., 1976.
- Castilla Mass, Belarmino. "Speech Delivered at the First National Congress of Education and Culture". Granma Weekly Review, May 9, 1971, p. 2.
- Dahlman, Carl J. The Nation-wide Learning System of

Cuba. Princeton University, Research Program
in Economic Development, Discussion Paper
No. 38, July 1973.

- Davis, I. "The Management of Knowledge: A critique of the Use of Typologies in Educational Sociology". In: Hopper (ed.), Reading in the Theory of Educational System. London: Hutchinson University Library, 1971.
- Davis, J.C. "Toward a Theory of Revolution". American Sociological Review, 27, 1962.
- DeGre, Gerard. Realalignments of Class Attitudes in the Military and Bourgeoisie in Developing Countries: Egypt, Peru and Cuba. International Journal of Comparative Sociology, Vol. 15, No. 1 - 2, 1974, pp. 35 - 46.
- Fagen, R. The Transformation of Political Culture in Cuba. Calif.: Stanford University Press, 1969.
- Fagirlind I. and L. Saha. Education and National Development: A Comparative Perspective. N.Y.: Pergamon Press, 1983.
- Fanon, Fantz. Wretched of the Earth. N.Y.: Grove Press, 1963.

- Fay, M. Social Theory and Political Practice. N.Y.:
Holmes and Meier Publisher. 1975.
- Frank, André G. "The Development of Under-
Development" In: R. Rhodes, Imperialism and
Under-Development. N.Y.: Monthly Review
Press, 1970.
- Galtung, J. "On the Relation Between Human Resources
and Development". In: N. Baster (ed.), Meas-
uring Development. London: Frank Cass,
1972: pp. 137 - 154.
- _____. A Structural Theory of Revolutions. Nether-
lands: Rotterdam University Press, 1974.
- _____. "Towards New Indicators of Development". Fu-
tures. June, 1976: pp. 261 - 265.
- Gillette, A. Cuba's Educational Revolution. London: Fa-
bian Research Series 302, 1972.
- Hermassi, E. Toward A Comparative Study Of Revolutions.
Comparative Studies In Society and History.
Vol. 18, No. 2, April 1976: 211 - 235.
- Hobsbawm, E. J. "Ideology and Social Change In Co-
lombia". In: J. Nash et al. (ed.), Ideology and
Social Change In Latin America. N.Y.: Gordon

& Breach, 1977, pp. 195 - 199.

Hopper, E. "A Typology for the Classification of Educational System". In: J. Karabel and A.H. Halsey (eds.), Power and Ideology In Education. N.Y.: Oxford University Press, 1977, pp. 153 - 166,

Huntington, S. Political Order In Changing Societies. New Haven: Yale University Press, 1968.

Johnson, Chalmers. Revolutionary Change. Boston: Little Brown 1966.

Johnstone, J. The Dimentions of Educational Systems. Comparative Education Review, Vol.21,no. 1, 1977: pp. 51 - 68.

Jolly, Richard. "Education" In: D. Seers et al (eds.), Cuba: The Economic and Social Revolution. Chapel Hill: North Carolina Press, 1964: pp. 161 - 282.

_____. "Contrasts in Cuban and African Educational Strategies". In: L. Lowe et al. (eds.), Education and Nation Building. London: Scottish Academic Press, 1971: pp. 210 - 229.

Jonathan Kozol 1978: 196. Children of the Revolution. N.

Y.: Delacorte Press, 1978.

Laquer, Walter. "Revolution". In: D. L. Sills (ed.), International Encyclopedia of Social Science.

N.Y.: The Macmillan Publishing Co., & The Free Press, 1968: pp. 501 - 507.

Leiner, M. "Major Development In Cuban Education". A Warner Modular Publication. Module 264, 1973.

———. "Cuba : Combining Formal Schooling With Practical Experience". In: M. Ahmed and P. Coombs (eds.), Education For Rural Development. Case Studies For Planners. N. Y.: Praeger Publishers, 1975.

Lenin , "Two Tactics of Social Democracy In The Democratic Revolution. In: S.T. Possony (ed.), The Lenin Reader. Chicago: Henry Regnry Co., 1966: p. 349.

Levin, Henry. "Educational Reform: Its Meaning". In: M. Carnoy and H. Levin (eds.), The Limits of Educational Reform. N.Y.: David McKay Co., Inc., 1976: pp. 23 - 81.

MacEwan, A. "Ideology, Socialist Development, and

-
- Power In Cuba Politics and Society, Vol. 5,
No.1, 1975, pp. 66 - 81.
- Manitzas, Nita R. "Social Class and the Defintion of the
Cuban Nation. A Warner Modular Publica-
tion, Module 261, 1973.
- Mesa-Lago, C. "Economic Policies and Growth". In:
Mesa-Lago, C. (ed.), Revolutionary Change in
Cuba. Pittsburgh: University of Pittsburgh
Press, 1971: pp. 227 - 338.
- _____. Cuba in the 1970's: Pragmatism & Institution-
alization U.S.A.: University of New Mexico
Press, 1978.
- Metha, P. "Dynamics of Adult Learning and Develop-
ment" Convergence, Vol. XI, No. 3 - 4, 1978:
pp. 36 - 43.
- Mills, C.W. The Sociological Imagination. N.Y.: Ox-
ford University Press, 1977.
- Ministry of Education (Cuba). "Report of Cuba to UN-
ESCO", 1969 - 1970.
- Paulston, R. "Education". In: C. Mesa-Lago (ed.), Revo-
lutionary Change In Cuba. Pittsburgh: Univer-
sity of Pittsburgh Press, 1971: 375 - 397.

-
- _____ . "Problems of Educational Reform and Rural Development in Latin America: Some Lessons From Cuba and Peru". Pittsburgh: IDEP, University of Pittsburgh, 1978.
- _____ . "Multiple Approaches to the Evaluation of Educational Reform: From Cost-Benefit To Power-Benefit Analysis". Pittsburgh: IDEP, University of Pittsburgh, 1979.
- Ray, Dennis M. "The Role of Ideology in Economic Development". International Journal of Comparative Sociology, Vol. 11, No. 4, 1970: 207 - 317.
- Seers, Dudley. "The Meaning of Development". In: C.K. Wilber (ed.), The Political Economy of Development and Under-Development. N.Y.: Random House, 1973: pp.6 - 14.
- Skocpol, T. "France, Russia, China: A Structural Analysis of Social Revolutions". Comparative Studies in Society and History, Vol. 18, No. 2, 1976: pp. 175 - 211.
- Valdes, N.P. "The Radical Transformation of Cuban Education". In: R. Bonachea and N.P. Valdes (eds.), Cuba In Revolution. Garden City: An-

chor Books, 1972.

Wallace, A.F.C. Culture and Personality. N.Y.: Random House 1961.

_____. "Schools In Revolutionary and Conservative Societies". In: Francis and Story (eds.), Cultural Relevance and Educational Issues. Boston: Little, Brown and Co., 1973: pp. 230 - 249.

Williams, B. and M. Yates. "Moral Incentives in cuba". The Review of Radical of Political Economics, Vol.6, No. 3, Fall 1974: pp. 86 - 90.

Winch P. "The Idea of a Social Science". London: Routledge and Kegan Paul, 1958.

Worsley, Peter. "Revolutionary Theories". Monthly Review, May, 1969: pp. 30 - 49.

Zagorin, P. "Theories of Revolution in Contemporary Historiography". Political Science Quarterly, Vol.88, No. 1, 1973: pp. 22 - 52.

Zimpalst, A. "The Development of Workers' Participation In Socialist Cuba". Paper prepared for the 2nd Annual Conference on Workers' Self Management, Cornell University, June 6 - 8., 1975.

هذا الكتاب

هذا هو العدد الأول من تلك السلسلة الجديدة التي نسعى من خلالها أن نقدم لك عزيزي القارئ دراسة متكاملة لواحد من أساتذة التربية وعلم النفس في قضية من قضايا التربية والتعليم بحيث يتوفر فيها عمق البحث العلمي وبساطة العرض والتناول .

وموضوع الكتاب الحالي جديد على المكتبة العربية حقاً حيث يجعل ميدانه هذا العالم الثالث الذي نحن جزء رئيسي فيه ، ويتجه إلى قضية الإصلاح التربوي التي هي الشغل الشاغل لا بالنسبة للمشتغلين بالحقل التربوي وحدهم وإنما كافة المهتمين بقضية التقدم والتطوير الإجتماعي .

كذلك فإن الكاتب هنا لا يقف عند حد "التنظير" للقضية ، بل يتجه مباشرة إلى عالم التجربة والتطبيق ليعرض لنا في عمق وإحاطة وبساطة خبرة إحدى بلدان العالم الثالث ألا وهي " كوتيا "